

Classes especiais no Brasil: entre a perspectiva inclusiva e a segregação escolar

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.37.11869>

Teófila Pricila Klepa Rodrigues¹

Fabio Alexandre Borges²

Resumo: A educação inclusiva visa favorecer a escolarização em classes comuns e com maior equidade de todos os estudantes, com destaque para aqueles que são público da Educação Especial — estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação— conforme as diretrizes do sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas definidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a identificação da continuidade das classes especiais evidencia um descompasso entre as políticas de inclusão vigentes e sua implementação nas escolas. Com este estudo, objetiva-se investigar aspectos destacados por pesquisas no contexto brasileiro acerca da persistência das classes especiais, promovendo uma reflexão crítica sobre a legislação educacional vigente e suas implicações para a efetivação do direito à educação para todos. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa do tipo bibliográfica, a partir de um *corpus* composto por 14 dissertações e teses divulgadas nos repositórios Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os resultados apontam que, apesar de oferecerem um ambiente pedagógico diferenciado para alguns perfis de estudantes, as classes especiais também reforçam a segregação, dificultando a efetivação da inclusão escolar para além desses espaços. Conclui-se que superar o dilema da manutenção de classes especiais em um período de valorização da perspectiva inclusiva requer discussões mais consistentes acerca do currículo, bem como investimentos na formação docente e na infraestrutura escolar, favorecendo um ensino cada vez mais inclusivo e acessível para mais estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Classes especiais. Políticas Educacionais.

Special classes in Brazil: between the inclusive perspective and school segregation

Abstract: Inclusive education aims to promote the schooling of all students in regular classrooms with greater equity, with a particular focus on those who are part of the special education population — students with disabilities, those with autism spectrum disorder, and those with high abilities or giftedness — in accordance with the guidelines of the Brazilian educational system, especially those defined in the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. However, the continued existence of special classes highlights a disconnect between current inclusion policies and their implementation in schools. This study aims to investigate aspects highlighted by research in the Brazilian context regarding the persistence of special classes, promoting a critical reflection on current educational legislation and its implications for the realization of the right to education for all. To this end, a qualitative bibliographic research approach was adopted, based on a corpus comprising 14 dissertations and theses published in the repositories of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Thesis and Dissertation Catalog. The results indicate that, although they offer a differentiated pedagogical environment for certain student profiles, special classes also reinforce segregation, hindering the realization of school inclusion beyond these spaces. It is concluded that overcoming the dilemma of maintaining special classes

¹ Mestra em Educação Matemática, Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão. E-mail: tklepa@yahoo.com.br - ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1627-1323>

² Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: fabiborges.mga@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0337-6807>

during a period of growing emphasis on an inclusive perspective requires more consistent discussions regarding the curriculum, as well as investments in teacher training and school infrastructure, thereby fostering an increasingly inclusive and accessible education for more students.

Keywords: Inclusive education. Special classes. Educational Policies.

1. Introdução

A educação inclusiva é um tema central no debate educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos desafios que dificultam a implementação de políticas voltadas ao público da Educação Especial. Apesar dos avanços legislativos nessa direção, as classes especiais permanecem em muitas escolas, gerando questionamentos sobre sua continuidade e impactos³.

Compreendida como um paradigma educacional que valoriza a diversidade humana, a educação inclusiva defende o direito de todos os estudantes à matrícula em classes e escolas comuns, rompendo com práticas excludentes e segregadoras (Unesco, 1994). Já a Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), é uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, devendo ocorrer preferencialmente nas classes comuns, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A coexistência desses conceitos ainda gera tensões no cotidiano escolar, especialmente quando dispositivos segregadores, como as classes especiais, permanecem em vigor.

Assim, é necessário explicitar o que seriam as classes especiais, pois o termo persiste nas redes públicas e na literatura acadêmica. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001), uma classe especial é uma sala de aula organizada em escola comum, com espaço físico e modulação adequados, destinada ao atendimento, em caráter extraordinário e transitório, de estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou com condições de comunicação e sinalização diferenciadas, que demandam ajudas e apoios intensos e contínuos. Esses espaços devem contar com professores especializados, currículos adaptados, materiais específicos e, quando necessário, atividades complementares no contraturno, como ações

³ Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2025 indicam que, aproximadamente, 96% dos estudantes público da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns, o que indica que, aproximadamente, 4% estavam matriculados em outros espaços, distribuídos entre classes especiais e escolas especializadas (Brasil, 2025). Ressalta-se que não são informadas no Censo quantas classes especiais funcionam no país. A existência pode ser comprovada também pelos textos que compõem o *corpus* da pesquisa bibliográfica aqui apresentada e que trazem informações acerca da existência. Particularmente, o Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão (ao qual a primeira autora pertence) possuía 42 turmas de classes especiais em 2025, com um total de 376 estudantes matriculados, sendo essa informação compartilhada via troca de e-mail entre esse núcleo e a primeira autora.

voltadas à vida autônoma e social. Tal organização pressupõe uma estrutura diferenciada para possibilitar o acesso ao currículo da base nacional comum, sendo recomendada, sobretudo, em localidades onde não há escolas especiais, ou nos casos de índice de defasagem idade/série mais elevado, ausência de experiências escolares anteriores ou impedimentos relevantes ao acompanhamento da classe comum.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDB, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a estudantes que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. [...] Classe Especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da Educação Especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base nacional (Brasil, 2001, p. 23-24).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo investigar aspectos destacados por pesquisas no contexto brasileiro acerca da persistência da manutenção das classes especiais, promovendo uma reflexão sobre a legislação educacional vigente e suas implicações para a efetivação do direito à educação para todos⁴. Dessa forma, o estudo busca contribuir para a ampliação do debate sobre a Educação Especial e os desafios da inclusão no Brasil, articulando diferentes perspectivas teóricas e análises de estudos acadêmicos.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica de cunho interpretativo. A escolha desse delineamento justifica-se pela natureza da investigação, que se concentra na análise das discussões já produzidas sobre o tema. Nesse sentido, a análise das produções acadêmicas consultadas constitui, simultaneamente, o *corpus* de investigação e a base teórica do artigo, razão pela qual não se apresenta uma seção exclusivamente destinada à fundamentação teórica. As reflexões conceituais emergem articuladas ao longo da análise dos estudos examinados, de modo a assegurar coerência entre o tratamento teórico e a interpretação das produções selecionadas.

Para melhor contextualizar a questão, é apresentado um breve histórico da Educação Especial no Brasil, destacando as políticas e práticas ao longo do tempo. Esse panorama abrange desde as primeiras iniciativas de escolarização para pessoas com deficiência, ainda no

⁴Este artigo consiste em uma versão ampliada e revisada de trabalho apresentado no *I Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva (EPEMI)*.

século XIX, até os marcos regulatórios mais recentes que orientam a inclusão educacional.

A investigação foi estruturada em três eixos temáticos que se complementam na compreensão da permanência das classes especiais no Brasil. A sequência adotada segue uma lógica interpretativa que parte da experiência vivida pelos sujeitos (estudantes), avança para os tensionamentos institucionais e políticos, e culmina nas práticas pedagógicas concretas. O primeiro eixo, denominado aqui de *Impacto na Vida de Pessoas que Vivenciaram o Ambiente das classes especiais*, aborda as experiências escolares e sociais dos indivíduos que frequentaram essas turmas, considerando tanto aspectos positivos quanto desafios enfrentados. O segundo eixo, *O Dilema da Manutenção de classes especiais em Tempos de Políticas Inclusivas*, discute a contradição entre a permanência dessas classes e as diretrizes que priorizam a inclusão, refletindo sobre os resultados práticos das medidas adotadas e os desafios impostos aos estudantes. Por fim, o terceiro eixo, *Práticas Docentes em classes especiais*, examina os métodos pedagógicos empregados, as estratégias de ensino e as percepções dos educadores no contexto dessas práticas.

Com essa abordagem, o artigo pretende contribuir para a reflexão sobre a permanência das classes especiais no Brasil, incentivando o diálogo entre pesquisadores, educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e familiares. A intenção é favorecer a construção de estratégias mais adequadas que promovam uma educação inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes na escola e na sociedade.

2. Histórico da Educação Especial no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil reflete as mudanças sociais, políticas e educacionais que moldaram a maneira como estudantes com deficiência foram atendidos nos diferentes períodos históricos. Até meados do século XIX, a educação para essas pessoas era praticamente inexistente. Muitas vezes marginalizados, indivíduos com deficiência eram relegados a instituições de caridade ou ao convívio estritamente familiar, sem acesso à instrução formal. Predominava a visão de que a deficiência tornava o indivíduo incapaz de participar da sociedade, reforçando sua exclusão.

O primeiro avanço considerável na escolarização especializada ocorreu com a criação do Instituto Benjamin Constant (1854), no Rio de Janeiro, pelo governo imperial sob a liderança de José Álvares de Azevedo. Cego⁵ desde a infância, ele foi responsável por

⁵Utiliza-se aqui o termo “cego” em consonância com os registros históricos da época e com a forma como o próprio José Álvares de Azevedo é frequentemente referenciado em documentos e publicações.

introduzir o ensino do Sistema Braille no Brasil. Sua atuação foi essencial para a fundação do instituto, que tinha como objetivo oferecer ensino profissionalizante e favorecer a inserção social de pessoas cegas.

Poucos anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, pelo professor francês Ernest Huet. Huet trouxe ao Brasil a Língua de Sinais Francesa, que, posteriormente, daria origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Atualmente, essa instituição é nomeada como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para atender estudantes com deficiência intelectual, foi criado o Instituto Pestalozzi (1926), no Rio de Janeiro, inspirado nas ideias do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi, defensor de uma educação que respeitasse a individualidade dos estudantes. A fundadora do instituto no Brasil, Helena Antipoff, introduziu abordagens inovadoras, como a ideia de pedagogia ativa, que valorizava a experimentação e a aprendizagem baseada no trabalho, promovendo oficinas pedagógicas e atividades para desenvolver a autonomia dos estudantes.

Embora essas instituições tenham representado avanços consideráveis na oferta de escolarização para pessoas com deficiência, sua organização seguia uma lógica segregadora, ao manter os estudantes fora das classes comuns. Além disso, é preciso reconhecer que outras formas de exclusão também atravessavam esse processo, especialmente as relacionadas ao gênero, à classe social e à raça. A escolarização especializada, nesse período, esteve majoritariamente restrita a pessoas brancas, de classes sociais mais favorecidas e residentes nos grandes centros urbanos. Meninas com deficiência, por sua vez, muitas vezes eram encaminhadas a práticas educativas voltadas ao cuidado e ao trabalho doméstico, em detrimento da formação intelectual.

A segregação das pessoas com deficiência, em particular, era sustentada por uma concepção que as julgava incapazes de participar do convívio social e da vida escolar comum. Segundo Sassaki:

A concepção educacional do século XIX e início do século XX estava alicerçada no isolamento e na segregação, sob o argumento de que pessoas com deficiência não poderiam ser incluídas em ambientes comuns de ensino. Esse modelo reforçou desigualdades estruturais e impôs barreiras que ainda são percebidas no cenário educacional brasileiro (Sassaki, 1997, p. 45).

O fortalecimento das políticas públicas para a Educação Especial começou a ganhar visibilidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Essa legislação previa atendimento educacional para estudantes com deficiência, mas ainda de forma

segregada, em classes e escolas especiais separadas do ensino comum.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao consolidar a educação como um direito fundamental de todos, incluindo pessoas com deficiência. O artigo 208, inciso III, estabeleceu que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, lançando as bases para as políticas de inclusão que se desenvolveriam nos anos seguintes. A partir da nova constituição, outros documentos tiveram que ser elaborados para o favorecimento cada vez maior do direito à escolarização de todas as pessoas.

Em 1993, o Plano Nacional de Educação para Todos, alinhado aos compromissos internacionais de inclusão educacional, começou a influenciar as políticas públicas brasileiras. O Plano preparou o terreno para novas diretrizes que favoreciam a integração (termo comum à época) de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Outro marco foi a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na cidade espanhola que nomeia o documento. O documento reforçou a necessidade de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, ressaltando que a diversidade é uma característica inerente ao processo educativo e deve ser respeitada.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou a inclusão escolar ao determinar que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse avanço reconheceu o direito de estudantes apoiados pela Educação Especial à inclusão, garantindo-lhes acesso ao ensino comum com suporte pedagógico e recursos de acessibilidade. A LDB também reforçou o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando recursos e estratégias de apoio à aprendizagem desses estudantes.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 10.172, estabelecendo metas para a universalização do ensino e a ampliação das diretrizes de inclusão. O plano previa a expansão do AEE, formação de professores e adequação da infraestrutura escolar. Já em 2008, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, no ensino regular, de estudantes público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A política priorizou a matrícula desses estudantes em escolas comuns da rede regular de ensino e estruturou serviços de apoio, como salas de recursos

multifuncionais, formação docente continuada e adaptações curriculares, com vistas à promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esses estudantes devem receber, quando necessário, atendimento educacional especializado, que complementa e/ou suplementa a formação oferecida no ensino regular (Brasil, 2008, p. 1).

Embora incentivasse a transição das classes especiais para o modelo inclusivo, a política não determinou sua extinção, permitindo sua manutenção para casos específicos, especialmente para estudantes com deficiência múltipla severa.

A despeito de permanecer como o principal marco normativo da área, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi acompanhada, nos anos seguintes, por ações complementares, especialmente no contexto do Plano Nacional de Educação (2014–2024). Nesse período, ampliou-se a ênfase na educação bilíngue para surdos, com investimentos na formação de professores em Libras e na aquisição de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, além do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na própria política de 2008.

Apesar dos avanços legais, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais especializados e as dificuldades de adaptação curricular evidenciam a permanência de barreiras no ambiente escolar. Essas tensões revelam que a efetivação da inclusão ultrapassa o campo normativo e envolve transformações nas práticas e concepções escolares.

Além disso, a escassez de profissionais especializados compromete a qualidade da inclusão, uma vez que ainda há uma carência significativa de professores qualificados para atender às demandas desse público. Outro obstáculo relevante é a reestruturação do currículo, que muitas instituições de ensino ainda não conseguem implementar em consonância aos princípios inclusivos, dificultando o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes. As barreiras físicas, pedagógicas e tecnológicas também representam um problema, já que a ausência de recursos acessíveis limita a participação dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ambiente escolar (Diniz, 2007).

A trajetória normativa da Educação Especial no Brasil evidencia avanços na consolidação do direito à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles apoiados pela Educação Especial. No entanto, observa-se uma contradição persistente entre os marcos

normativos que promovem a inclusão e a continuidade das classes especiais no sistema educacional. Embora os documentos legais mais recentes recomendem a escolarização em classes comuns, não houve a revogação explícita das normativas anteriores que legitimaram essa forma de atendimento, o que contribuiu para sua permanência em escolas regulares da rede pública de ensino.

Criadas com a proposta de oferecer suporte específico a determinados estudantes, as classes especiais acabaram se consolidando como uma alternativa recorrente à inclusão, interferindo diretamente na transformação do modelo escolar. Superar essa permanência requer mais do que investimentos em infraestrutura ou formação docente: exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas e da cultura escolar, com o compromisso de reconhecer a diversidade como valor central da educação. Avançar rumo à inclusão depende da capacidade do sistema educacional de garantir não apenas o acesso, mas a participação efetiva e o desenvolvimento de todos os estudantes. Em outras palavras, requer um olhar para o próprio sistema escolar e suas deficiências e contradições diante de um país que defende a educação como um direito de todas as pessoas.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, conforme discutido por Minayo (2001), com enfoque na análise de dissertações e teses que abordam a temática das classes especiais no Brasil. A constituição dos dados se deu por meio de duas bases: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A busca ocorreu no dia 16 de outubro de 2024, utilizando os termos “classes especiais” e “classe especial” (ambos entre aspas) como descritores nos títulos dos trabalhos, a fim de obter resultados mais específicos. Na BDTD, a busca pelo termo “classes especiais” retornou dez trabalhos, enquanto “classe especial” resultou em treze registros. No Catálogo da Capes, restringindo-se às áreas de avaliação Educação e Ensino, a busca por “classes especiais” identificou cinco trabalhos e “classe especial” gerou dois resultados.

Após a análise inicial, três trabalhos foram identificados como duplicados, resultando em 27 registros únicos. Cada um foi avaliado quanto à sua relevância para o tema da pesquisa, considerando o objetivo geral deste artigo. Foram lidos inicialmente títulos, resumos e palavras-chave para uma triagem preliminar. Durante esse processo, 13 trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos. Entre os motivos de exclusão,

identificou-se que alguns estudos utilizavam a expressão “classes especiais” em contextos alheios à Educação Especial, como pesquisas sobre funções Matemáticas em álgebra e polinômios. Outros trabalhos referiam-se a turmas multisseriadas em escolas rurais, conceito que não se enquadra na proposta investigativa deste estudo. Além disso, dois estudos foram excluídos por não possuírem versões digitais disponíveis para análise.

Com esses procedimentos, o *corpus* final foi composto por 14 trabalhos, entre dissertações e teses, que atenderam aos critérios de seleção definidos para esta pesquisa. Os trabalhos selecionados foram organizados de forma sistemática, considerando informações como autoria, ano de publicação, instituição de origem, programa de pós-graduação e tipo de trabalho (dissertação ou tese). Essa caracterização possibilitou uma visão geral da produção acadêmica sobre classes especiais no Brasil e subsidiou a etapa de análise interpretativa dos estudos incluídos na amostra. No quadro 1 estão expostas as 14 investigações.

Quadro 1 – Relação final do *corpus* da pesquisa

Autor	Ano	Título	Tipo
Bäumli, Deisy Mohr	2001	Alfabetização: teoria e prática pedagógica com educandos de Classe Especial em escola regular: deficiência mental	Dissertação
Rodrigues de Souza Almeida, Ediana	2003	A formação dos professores de classes especiais para o uso do computador: do discurso dito ao discurso vivido	Dissertação
Leite, Lúcia Pereira	2003	A Intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em Classe Especial	Tese
Dantas, Mauriza Moura	2006	Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em Classe Especial para surdos	Dissertação
Marceli Rodrigues	2006	A função social das Classes Especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar	Dissertação
Santos, Roseli Albino dos	2006	Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de Classe Especial para deficientes mentais	Tese
Santos, Maria Lúcia Souza	2009	Qualidade de vida de professores de Classes Especiais e de professores das séries iniciais do ensino público regular estadual	Dissertação
Feijó, Gabriel de Oliveira	2011	Classe Especial: os desafios dos professores de Educação Física para a inclusão de alunos com condutas típicas	Dissertação
Soares, Iony Olivier	2016	Manual para planejamento e aplicação de atividade pedagógica em arte-educação para estudantes adultos com deficiência intelectual: valorizando a Classe Especial	Dissertação
Rosa, Maiandra	2016	Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar	Dissertação

Pavanello da Costa, Cibele Fernandes da	2020	Comunidades Surdas: memórias discentes a partir das Classes Especiais	Dissertação
Azevedo, Patrícia Barcelos	2020	Currículo Funcional Natural: Uma proposta inclusiva para as Classes Especiais de Magé/RJ a partir dos 4 Pilares da Educação	Dissertação
Vascurado, Anderson Alexandre	2021	As Classes Especiais na escola regular sob a ótica da educação inclusiva: o caso do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos	Dissertação
Carolino, Marcella da Silva	2023	Mediação docente na Educação Física em Classes Especiais do Distrito Federal: experiências de aprendizagem para alunas com transtorno do espectro autista (TEA)	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados seguiu duas etapas: (i) tabulação quantitativa, permitindo uma visão geral da produção acadêmica sobre classes especiais no Brasil; e (ii) leitura crítica e interpretativa dos textos selecionados. Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo não se restringe à catalogação de trabalhos, mas busca identificar padrões, tendências e contribuições para o debate sobre classes especiais. A abordagem utilizada permite uma análise crítica das políticas educacionais, das práticas docentes e de outros fatores estruturais e socioculturais que influenciam a inclusão escolar. Além disso, possibilita um olhar mais aprofundado sobre as condições institucionais, a participação de gestores, professores, estudantes e suas famílias, ampliando a compreensão dos desafios e possibilidades desse processo.

Para a etapa de análise, os 14 trabalhos selecionados foram lidos na íntegra e organizados a partir da identificação de temas recorrentes relacionados às classes especiais. A definição dos temas, denominados por nós de convergentes, seguiu os princípios da pesquisa qualitativa conforme orienta Minayo (2001), buscando evidenciar sentidos, padrões e contradições nos discursos e nas abordagens das produções acadêmicas. O agrupamento dos estudos ocorreu de forma indutiva, à medida que determinadas questões emergiam com frequência e relevância nos textos analisados.

4. Descrição e análise dos temas convergentes

A análise dos dados constituídos nesta pesquisa foi estruturada em três eixos temáticos, definidos com base na literatura analisada, e aqui denominados de Temas Convergentes: (i) Impacto na vida de pessoas que vivenciaram o ambiente das classes especiais; (ii) O dilema da manutenção de classes especiais em tempos de políticas inclusivas;

e (iii) Práticas docentes em classes especiais. A denominação “Convergente” se deve, pois, tais temas foram identificados como uma tendência em, pelo menos, metade das pesquisas. Cada um desses eixos permitiu não apenas a descrição detalhada das informações extraídas das dissertações e teses selecionadas, mas também uma análise crítica dos aspectos abordados, possibilitando reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

A distinção entre descrição e análise é essencial para compreender a estrutura desta seção. A descrição refere-se à apresentação detalhada dos fatos e fenômenos observados, proporcionando uma visão fiel da realidade estudada. Segundo Gil (2008), “a pesquisa descritiva preocupa-se com a caracterização de um fenômeno ou grupo, estabelecendo relações entre variáveis e proporcionando uma visão sistemática dos elementos que compõem determinada realidade” (Gil, 2008, p. 29).

No contexto desta pesquisa, a descrição consiste na organização objetiva e sistemática dos relatos e dados encontrados nas dissertações e teses analisadas. A partir desse processo, a análise emerge como um momento reflexivo e interpretativo, permitindo que os dados descritos sejam compreendidos em um contexto mais amplo, articulando-os com referenciais teóricos e com a realidade educacional brasileira.

Enquanto a descrição apresenta os dados como são, a análise possibilita uma interpretação crítica, identificando padrões, relações e implicações que podem orientar futuras discussões sobre o tema. Essa articulação entre descrição e análise fortalece a compreensão dos fenômenos educacionais estudados e contribui para um olhar mais aprofundado sobre a persistência das classes especiais no Brasil no contexto das políticas de inclusão.

4.1 Temas convergentes na discussão sobre classes especiais e Educação Inclusiva

A Educação Especial em uma perspectiva inclusiva tem sido amplamente debatida nas últimas décadas, e essas discussões foram impulsionadas por políticas educacionais que buscam assegurar a matrícula e a permanência de todos os estudantes em escolas comuns. No entanto, a manutenção das classes especiais dentro desse contexto levanta questionamentos sobre sua efetividade, seu impacto na trajetória acadêmica e social dos estudantes e os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Os estudos analisados indicam que, para alguns grupos, como os estudantes surdos, as classes especiais representaram espaços de fortalecimento da identidade e de construção de comunidades linguísticas. No entanto, para outros, como estudantes com deficiência intelectual, a segregação escolar reforçou estigmas e dificuldades de inclusão social para além

da escola. Paralelamente, a transição para um modelo inclusivo ainda enfrenta entraves estruturais, políticos e pedagógicos, impactando diretamente as práticas docentes e a qualidade do ensino oferecido.

4.2 Impacto na vida de pessoas que vivenciaram o ambiente das classes especiais

A segregação educacional historicamente imposta às pessoas com deficiência tem impacto direto em suas experiências escolares, desenvolvimento acadêmico e socialização. No decorrer das décadas, as classes especiais foram criadas com o objetivo de oferecer um ensino mais adequado às necessidades desses estudantes. No entanto, a literatura aponta que essa forma de atendimento, ao invés de promover avanços na escolarização, muitas vezes reforçou a exclusão e limitou as oportunidades de participação na sociedade (Sassaki, 1997).

Os estudos analisados nesta pesquisa reforçam a complexidade desse impacto, revelando que as classes especiais tiveram efeitos distintos dependendo do grupo atendido e do contexto educacional. Para estudantes com deficiência intelectual, as experiências relatadas apontam processos de estigmatização e limitações na socialização e na aprendizagem. Já no caso de estudantes surdos, os estudos indicam que essas classes foram importantes para a construção da identidade linguística e para o fortalecimento da comunidade surda.

Segundo o estudo de Santos (2006), que investigou a trajetória escolar de ex-estudantes de classes especiais para “deficientes mentais”⁶, a escolarização nesses espaços contribuiu para a internalização de um sentimento de incapacidade. A pesquisa, baseada em entrevistas com ex-estudantes, identificou que a permanência prolongada nessas turmas limitou a progressão acadêmica e gerou impactos na vida adulta, dificultando o acesso ao mercado de trabalho e a participação social em outros espaços pós escolarização.

A permanência prolongada em classes especiais contribuiu para que ex-estudantes internalizassem um sentimento de incapacidade e inadequação, impactando sua inserção social e profissional. Embora a inclusão tenha avançado nas políticas educacionais, os dados demonstram que as classes especiais ainda fazem parte da realidade brasileira, evidenciando que a segregação educacional persiste (Santos, 2006, p. 89).

Muitos dos entrevistados de Santos (2006) relataram que a transição para a classe

⁶O termo “deficientes mentais” é utilizado pela autora citada e é mantido aqui por fidelidade à fonte. Vale destacar que esse termo também aparece na legislação brasileira, como na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), associado à referência a pessoas com transtornos mentais.

comum era frequentemente negada ou desestimulada, reforçando a ideia de que sua condição os impedia de compartilhar o mesmo espaço que os demais estudantes. Além disso, as avaliações psicológicas historicamente utilizadas para direcionar estudantes às classes especiais foram apontadas como um fator de exclusão. A pesquisa de Santos (2006) resgata o uso do quociente de inteligência (QI) como critério classificatório, destacando que esse tipo de avaliação reforçou a segregação ao estabelecer expectativas negativas sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Segundo Garcia (1995), essa abordagem criou um ciclo de exclusão no qual os estudantes, uma vez encaminhados para classes especiais, dificilmente conseguiam reverter essa condição, pois eram vistos como incapazes de avançar.

Por outro lado, o estudo de Costa (2020) evidencia que, para os estudantes surdos, as classes especiais foram espaços fundamentais para o fortalecimento da identidade surda e a construção de comunidades linguísticas. Em seu estudo, baseado em relatos de ex-estudantes surdos, Costa (2020) identificou que essas classes proporcionavam um ambiente no qual a comunicação se dava livremente em Libras, favorecendo o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes. Muitos relataram que a classe comum não lhes oferecia acessibilidade linguística adequada, tornando a experiência na Classe Especial mais positiva do que a inclusão em um ambiente onde a comunicação era uma barreira.

A experiência em classes especiais foi fundamental para a formação da identidade surda. No entanto, ao serem transferidos para o ensino regular, muitos estudantes enfrentaram barreiras que limitaram seu aprendizado e sua adaptação ao novo ambiente escolar, comprometendo sua trajetória acadêmica (Costa, 2020, p. 45).

No entanto, mesmo para os surdos, a saída da Classe Especial para o ensino regular ou mercado de trabalho foi um grande desafio. A falta de intérpretes, materiais acessíveis e metodologias adaptadas gerou frustrações e, em alguns casos, levou ao abandono escolar. Isso reforça que a existência das classes especiais não pode ser analisada de forma homogênea: enquanto para alguns grupos representaram espaços de fortalecimento de identidades (como os surdos), para outros consolidaram processos de exclusão e estigmatização.

Além dos desafios vivenciados pelos estudantes ao deixarem as classes especiais, os professores também enfrentaram dificuldades com a transição para o modelo inclusivo. O estudo de Santos (2008) identificou que a mudança para um modelo inclusivo não foi acompanhada de uma reformulação adequada na formação docente. Em suas palavras, “professores que atuavam há anos em classes especiais relataram insegurança diante das novas exigências, o que impactou diretamente a qualidade do atendimento prestado aos

estudantes” (Santos, 2008, p. 67).

Santos (2008) constatou que os professores de classes especiais apresentavam menor índice de estresse e maior capacidade de concentração no trabalho, sobretudo porque lidavam com grupos reduzidos de estudantes e com rotinas mais previsíveis em comparação às classes comuns. Por outro lado, a autora identificou um significativo desgaste emocional decorrente das exigências de adaptação pedagógica e da responsabilidade individualizada atribuída ao professor no atendimento aos estudantes.

Esses resultados apontam que a existência das classes especiais também impacta diretamente a experiência profissional docente, revelando contradições entre condições aparentemente favoráveis de trabalho e exigências emocionais elevadas. Tal dinâmica constitui um aspecto relevante para pensar a implementação de políticas inclusivas, uma vez que as condições de trabalho dos professores influenciam sua adesão e suas práticas pedagógicas. Esse ponto reforça que, ao analisarmos o impacto das classes especiais, não basta observar apenas a experiência individual dos estudantes, mas compreender como essas experiências se articulam com políticas públicas, práticas pedagógicas e percepções sociais sobre inclusão e deficiência.

Os estudos analisados neste tema indicam que a transição para um modelo educacional inclusivo enfrenta desafios estruturais, sociais, políticos e pedagógicos, especialmente na formação dos professores, adaptação curricular e oferta de suporte adequado aos estudantes. A permanência das classes especiais como alternativa à inclusão precisa ser questionada, pois, conforme demonstrado por Santos (2006), a segregação escolar limita oportunidades e reforça um ciclo de exclusão.

Deste tema, destacamos que o impacto das classes especiais na vida dos estudantes ocorreu de formas distintas, conforme as experiências e condições de escolarização vivenciadas. Para muitos estudantes com deficiência intelectual, esses espaços reforçaram processos de estigmatização, baixas expectativas e limitação das oportunidades educacionais e sociais. Já para muitos estudantes surdos, as classes especiais constituíram importantes espaços de pertencimento linguístico e fortalecimento da identidade surda. Ainda assim, os estudos indicam que a ausência de suporte adequado na transição para outros espaços escolares e sociais produziu impactos duradouros nas trajetórias acadêmicas, profissionais e sociais desses estudantes.

4.3 O dilema da manutenção de classes especiais em tempos de políticas inclusivas

A discussão sobre a permanência das classes especiais no contexto da defesa de uma educação inclusiva constitui um dilema para as políticas públicas e para as redes escolares, especialmente nesta terceira década do século XXI. Esse dilema não diz respeito apenas à oposição entre inclusão e segregação, mas à compreensão das condições que sustentam a continuidade dessas classes, mesmo diante das orientações normativas que priorizam a escolarização em classes comuns.

Embora as políticas educacionais defendam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, as classes especiais continuam presentes em muitos sistemas de ensino. Mais do que um embate entre modelos, entendemos tratar-se de uma acomodação institucional, na qual esse formato de atendimento é mantido tanto em situações previstas pela legislação quanto em contextos nos quais não seria necessariamente indispensável.

Nesse sentido, o paradoxo da permanência das classes especiais não reside apenas na coexistência entre políticas inclusivas e práticas segregadoras, mas na dificuldade dos sistemas de ensino em reorganizar práticas, estruturas e concepções que historicamente sustentaram esse tipo de atendimento. Compreender os fatores que contribuem para essa continuidade é fundamental para analisar os desafios da implementação das políticas inclusivas.

Os estudos analisados indicam que a manutenção das classes especiais está associada a fatores históricos, institucionais e culturais, que influenciam a maneira como a inclusão é implementada. Segundo Rodrigues (2006), a segregação escolar se consolidou historicamente por meio de diagnósticos clínicos e avaliações de incapacidade, que justificavam a exclusão de determinados estudantes das classes comuns. Em suas palavras:

O que determina a exclusão de um sujeito não é sua deficiência em si, mas sim sua condição material dentro do sistema educacional. A lógica histórica das classes especiais está ancorada na necessidade de classificar e separar os indivíduos, atribuindo-lhes características que justificam sua permanência nesses espaços (Rodrigues, 2006, p. 78).

Essa perspectiva reforça a ideia de que as classes especiais não surgiram como um espaço de atendimento alheio às questões sociais mais amplas, mas sim como resultado de um modelo de ensino que privilegia a separação e a categorização dos estudantes. A Educação Especial, no decorrer da história, esteve fortemente influenciada pelo modelo médico, em que a deficiência era tratada como uma condição a ser corrigida ou reabilitada, e não como parte da diversidade humana. Por outro lado, a pesquisa de Rosa (2016) aponta que, embora as políticas inclusivas tenham avançado, a influência do saber médico e o fracasso escolar

continuam sendo determinantes para o encaminhamento de estudantes às classes especiais. Em muitos casos, estudantes que enfrentam dificuldades no ensino comum são transferidos para essas turmas sem que a escola tente estratégias de adaptação curricular.

Os alunos encaminhados para classes especiais geralmente apresentam um histórico de reprovações e dificuldades de aprendizagem no ensino regular. A escola, ao invés de buscar estratégias de adaptação curricular, muitas vezes recorre à segregação como solução, perpetuando um ciclo excludente que reforça a percepção de incapacidade desses estudantes (Rosa, 2016, p. 112).

Nossa pesquisa identificou que, em muitos estudos, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes especiais tendem a ser pouco desafiadoras, o que limita o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e reforça a percepção de que sua participação no ensino comum seria inviável. Esse cenário evidencia a permanência de concepções e práticas escolares historicamente enraizadas, que ainda dificultam a efetivação do direito à inclusão.

Contudo, nem todos os estudos analisados defendem a extinção das classes especiais. A pesquisa de Azevedo (2020) introduz uma nova perspectiva ao discutir a criação do Currículo Funcional Natural (CFN), um modelo pedagógico que busca flexibilizar o ensino dentro das classes especiais para atender estudantes com deficiência severa e múltipla. Segundo a autora:

A construção de um currículo adaptativo, baseado na funcionalidade e na naturalidade das atividades, possibilita que estudantes com deficiência severa tenham acesso a um ensino significativo e aplicável à sua realidade. Embora a inclusão plena seja um ideal a ser perseguido, a necessidade de estratégias diferenciadas para certos grupos ainda se faz presente (Azevedo, 2020, p. 98).

Azevedo (2020) argumenta que, para alguns perfis de estudantes, a escola comum ainda não oferece suporte suficiente para garantir sua participação, tornando as classes especiais uma alternativa necessária em determinados contextos. No entanto, essa permanência não deve ser interpretada como uma solução definitiva, mas como uma etapa transitória, que deve estar acompanhada de políticas voltadas para favorecer a inclusão desses estudantes de maneira gradual e estruturada.

A pesquisa de Vascuro (2021) também destaca um modelo híbrido de inclusão, analisando a experiência de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que mantém classes especiais em escola comum. O estudo revela que essa estrutura possui vantagens e limitações, pois, embora ofereça um ambiente mais estruturado para estudantes com deficiência severa, cria-se uma divisão simbólica dentro da escola, dificultando a interação

dos estudantes com os demais colegas. Como aponta o autor:

A existência de classes especiais dentro da escola regular resulta em um paradoxo educacional: ao mesmo tempo que esses alunos estão fisicamente presentes no ambiente escolar comum, eles continuam socialmente isolados, sem um verdadeiro processo de interação e troca com seus pares (Vascurado, 2021, p. 127).

Esses dados reforçam a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas, para que a inclusão não seja apenas o deslocamento físico dos estudantes para a escola comum, mas uma mudança na maneira como a aprendizagem é organizada e tornada acessível. A permanência das classes especiais, segundo os estudos analisados, não deve ser compreendida apenas como um aspecto administrativo, mas como um reflexo das dificuldades presentes na implementação da inclusão e do acompanhamento necessário às políticas já existentes.

A análise dos textos indica que a discussão sobre as classes especiais não se resume a optar por sua manutenção ou extinção, mas a compreender em quais condições esse formato de atendimento deve ocorrer. Os estudos analisados apontam a importância de que os critérios estabelecidos sejam cuidadosamente observados, de modo que as classes especiais cumpram sua finalidade legal e não se tornem espaços que perpetuem práticas segregadoras.

A resposta a esse dilema que nomeia este tema envolve um compromisso com a consolidação de uma educação inclusiva que ultrapasse o discurso e se materialize no cotidiano escolar, por meio de formação docente, adaptação curricular e suporte institucional. Como demonstram os estudos analisados neste tema, não se trata de extinguir as classes especiais sem planejamento, mas de assegurar que qualquer reorganização do atendimento garanta condições de aprendizagem para todos os estudantes. O desafio da inclusão está na superação de práticas excludentes e na construção de estratégias pedagógicas que promovam equidade, evitando que a segregação seja perpetuada sob o argumento da necessidade de atendimento educacional especializado.

4.4 Práticas docentes em classes especiais

A docência em classes especiais exige dos professores não apenas domínio teórico e técnico, mas também uma abordagem pedagógica que atenda às especificidades dos estudantes com deficiência. Em um cenário educacional que prima pela inclusão em turmas comuns, a existência de classes especiais levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas educacionais e sobre os desafios que impedem a concretização da perspectiva

inclusiva. Diante desse panorama, é essencial compreender como os professores estruturam suas práticas e quais estratégias têm sido mais adequadas na promoção do aprendizado e do desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, é fundamental analisar as limitações enfrentadas pelos docentes e os impactos que a segregação escolar pode ter na formação acadêmica e social dos estudantes com deficiência.

A alfabetização de estudantes com deficiência intelectual é um dos desafios centrais da Educação Especial. Bäuml (2001) destaca que esse processo deve ir além da simples decodificação da escrita, considerando os aspectos emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem. Professores que atuam em classes especiais recorrem a metodologias diversificadas para atender às demandas desses estudantes, combinando abordagens multissensoriais, ensino estruturado e adaptação curricular. A criação de ambientes alfabetizadores com estímulos visuais e auditivos pode contribuir para o aprendizado, permitindo que os estudantes interajam com diferentes materiais e explorem a linguagem de maneira contextualizada. No entanto, a efetividade dessas estratégias depende de suporte institucional mais adequado, que promova formação continuada e recursos pedagógicos apropriados para a realidade da sala de aula.

O sucesso na alfabetização de alunos com deficiência mental está diretamente relacionado às estratégias pedagógicas utilizadas. Nenhuma metodologia isolada é suficiente para garantir avanços significativos. Assim, é imprescindível a combinação de abordagens diversificadas e adaptações curriculares que respeitem o ritmo individual de cada aluno (Bäuml, 2001, p. 70).

As tecnologias assistivas digitais têm sido cada vez mais incorporadas ao ensino em classes especiais, proporcionando novas possibilidades de aprendizagem. Almeida (2003) argumenta que softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa e plataformas interativas podem auxiliar consideravelmente no processo de ensino, facilitando a autonomia e a participação dos estudantes. Essas ferramentas permitem que estudantes com diferentes tipos de deficiência tenham acesso ao conhecimento de maneira mais equitativa, favorecendo a construção da autonomia acadêmica. Contudo, a ausência de formação docente específica para a utilização dessas ferramentas representa um obstáculo à sua implementação. A falta de preparo para integrar tecnologia ao currículo reforça a necessidade de políticas de formação que discutam o uso desses recursos e sua adaptação às necessidades individuais dos estudantes.

A formação continuada deve ir além da instrução técnica e considerar os desafios reais enfrentados pelos professores em sala de aula. Sem um suporte pedagógico adequado, a tecnologia se torna um elemento subutilizado, sem impacto real na aprendizagem dos estudantes (Almeida, 2003, p. 54).

O aprimoramento das práticas docentes exige um olhar crítico sobre a própria atuação em sala de aula. Leite (2003) enfatiza que a autorreflexão é essencial para que os professores ajustem suas estratégias e promovam um ensino mais adequado e inclusivo. Esse processo permite que os docentes testem novas abordagens e repensem suas práticas, considerando as dificuldades e os avanços observados em seus estudantes. A colaboração entre educadores, a troca de experiências e a observação de práticas bem-sucedidas em outras instituições são estratégias que podem favorecer a atuação docente mais inclusiva. Assim, a formação continuada e o compartilhamento de experiências entre educadores são fundamentais para o fortalecimento da prática reflexiva e para a construção de uma educação mais inclusiva.

O professor reflexivo é aquele que, além de transmitir conhecimento, analisa criticamente sua atuação, ajustando-a conforme as necessidades dos alunos. A prática reflexiva é um instrumento de transformação pedagógica, possibilitando a construção de um ensino mais inclusivo e significativo (Leite, 2003, p. 127).

O ensino de estudantes surdos demanda abordagens pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e cognitivas desse grupo, especialmente no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita. Dantas (2006) destaca que a proposta bilíngue — que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda — contribui para o desenvolvimento da escrita como um meio de expressão e construção de sentidos próprios, e não apenas como uma tradução literal da Libras para o português.

Nesse contexto, os professores que atuam em classes especiais para surdos enfrentam o desafio de planejar e aplicar estratégias didáticas que respeitem a estrutura e a lógica da Libras, ao mesmo tempo em que favoreçam o domínio da leitura e da escrita em português. A efetivação dessa proposta esbarra em diversas limitações, como a ausência de materiais didáticos adaptados à realidade bilíngue, a falta de formação específica para os docentes e a inexistência de diretrizes educacionais claras que orientem a implementação do ensino bilíngue nas escolas.

Os alunos surdos muitas vezes são ensinados a transcrever palavras sem necessariamente compreendê-las dentro de um contexto significativo. O

ensino da escrita deve ser abordado como um sistema independente da Língua Brasileira de Sinais, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia na leitura e na produção textual (Dantas, 2006, p. 40).

Além dessas questões, a inclusão na Educação Física também se apresenta como um grande desafio, conforme apontado por pesquisas como as de Feijó (2011) e Carolino (2023). Ambas destacam que a disciplina ainda enfrenta barreiras consideráveis na adaptação curricular, limitando a participação de estudantes com deficiência e comprometendo sua integração no ambiente escolar. Feijó (2011, p. 83) evidencia que a ênfase na competição e no rendimento impede a participação de estudantes com deficiência. O autor analisa que as práticas esportivas, historicamente voltadas para o alto desempenho, pouco consideram a necessidade de adaptação para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência. Em suas palavras, “embora a Educação Física tenha avançado em termos de inclusão, ainda predominam metodologias que valorizam a competição e o rendimento. Isso reforça a exclusão de alunos com deficiência, que frequentemente são marginalizados dentro das atividades propostas” (Feijó, 2011, p. 83). Dessa forma, a Educação Física, ao priorizar a performance em detrimento da participação de todos, acaba reproduzindo um modelo que não favorece a equidade no ensino. O estudo sugere que a reformulação das atividades esportivas, com foco na cooperação e no desenvolvimento motor adaptado, pode ser um caminho promissor em favor da perspectiva inclusiva.

Por outro lado, Carolino (2023, p. 112) destaca que a mediação docente é um fator essencial para garantir a participação dos estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas atividades de Educação Física. O estudo evidencia que a adaptação das práticas pedagógicas, quando conduzidas por professores mais bem formados, pode transformar a experiência desses estudantes, tornando a disciplina mais acessível.

A mediação docente é essencial para criar um ambiente em que as alunas com TEA possam desenvolver suas habilidades motoras e sociais de maneira estruturada e significativa. O planejamento de atividades adaptadas, que respeitem o tempo e as necessidades individuais das estudantes, é fundamental para que a inclusão na Educação Física seja efetiva e promova o desenvolvimento global dessas alunas (Carolino, 2023, p. 112).

Além disso, a pesquisa sugere que a inclusão nas aulas de Educação Física não se restringe apenas à adaptação dos exercícios, mas também à conscientização dos demais estudantes e à criação de um ambiente que favoreça a interação e o respeito às diferenças. Assim, o papel do professor vai além da instrução técnica, tornando-se um facilitador da

inclusão e da convivência dentro do espaço escolar.

Ao analisar as pesquisas revisadas, percebe-se um esforço considerável por parte dos professores em desenvolver práticas inovadoras que favoreçam o aprendizado dos estudantes com deficiência. A pesquisa de Soares (2016, p. 58) destaca a relevância da arte-educação nesse contexto, indicando que o contato com a arte pode promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, criando novas possibilidades de aprendizagem. Para a autora, “a arte permite que os alunos construam significados e ampliem suas formas de expressão. Ao trabalhar com a releitura de obras clássicas, os estudantes não apenas desenvolvem habilidades artísticas, mas também expandem seu repertório cultural e linguístico” (Soares, 2016, p. 58).

Dessa maneira, a arte-educação não apenas amplia a capacidade expressiva dos estudantes, mas também os auxilia na construção da identidade e no fortalecimento da autoestima. Soares (2016) aponta que as atividades artísticas, quando integradas ao currículo de forma estruturada, oferecem aos estudantes oportunidades de explorar sua criatividade e desenvolver habilidades comunicativas essenciais. Assim, o ensino da arte em classes especiais não deve ser tratado apenas como um complemento à formação escolar, mas como um componente central para a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

A adoção de metodologias ativas, a adaptação curricular e a incorporação de tecnologias assistivas digitais configuram avanços na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e personalizadas para estudantes com deficiência. Essas estratégias ampliam as possibilidades de aprendizagem, promovem maior autonomia e garantem uma abordagem mais diversificada no ensino. No entanto, tais iniciativas, por mais inovadoras que sejam, não eliminam a necessidade de uma transformação estrutural mais profunda, capaz de garantir que os estudantes com deficiência sejam incluídos nas turmas regulares, com suporte adequado e condições equitativas de ensino.

A manutenção das classes especiais, em um contexto no qual a inclusão é defendida como um princípio fundamental da educação, levanta uma contradição importante. Embora as classes especiais sejam, para muitos estudantes, um espaço que proporciona atendimento mais direcionado, elas acabam reforçando a segregação. Como ressalta Mantoan (2003, p. 92), “[...] não há inclusão pela metade: ou garantimos a participação de todos os alunos no mesmo espaço escolar, ou ainda estaremos perpetuando práticas excludentes”. A segregação, mesmo quando bem-intencionada, limita as possibilidades de interação social e aprendizado conjunto entre estudantes com e sem deficiência, prejudicando o desenvolvimento de ambos.

Para que a inclusão se fortaleça e resulte em desenvolvimento humano, é essencial que as escolas sejam adaptadas para receber todos os estudantes, garantindo acessibilidade, suporte pedagógico e formação docente adequada. Não basta apenas inserir o estudante com deficiência em uma turma comum; é necessário que essa inserção seja acompanhada de medidas que favoreçam seu aprendizado e sua participação no ambiente escolar. Somente com uma reformulação profunda das políticas educacionais e um compromisso real com a diversidade será possível alcançar uma educação mais inclusiva e equitativa.

5. Considerações finais

A permanência das classes especiais no Brasil reflete um desafio complexo que transcende uma mera questão pedagógica. Enraizada em aspectos históricos, estruturais e políticos, essa realidade expõe as dificuldades na transição para um modelo inclusivo, evidenciando as limitações na implementação de políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência.

Os resultados deste estudo demonstram que a manutenção das classes especiais não pode ser analisada de forma superficial. A permanência dessas classes é influenciada por diversos fatores, como a insuficiência na formação docente, a carência de infraestrutura adequada, a dificuldade na adaptação curricular e a própria concepção de inclusão que permeia as práticas educacionais. Mais do que apenas transferir estudantes para turmas comuns, a inclusão escolar exige planejamento estruturado, suporte pedagógico adequado, acessibilidade e metodologias de ensino que respeitem as especificidades de cada estudante.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, a realidade nas escolas brasileiras ainda apresenta desafios consideráveis. A insuficiência de investimento público na adaptação dos espaços físicos, a escassez de programas contínuos de formação docente e a resistência de algumas instituições às diretrizes inclusivas evidenciam que a inclusão escolar, muitas vezes, permanece distante da prática cotidiana. Além disso, as percepções sobre as classes especiais variam conforme os diferentes perfis de estudantes, destacando a necessidade de políticas educacionais que respeitem a diversidade e favoreçam as aprendizagens dos estudantes.

Com base nos achados deste estudo, recomenda-se a ampliação de pesquisas que explorem estratégias pedagógicas inovadoras e a qualidade da formação docente voltada ao atendimento de estudantes com deficiência. Investigações futuras também poderiam analisar o impacto das classes especiais a longo prazo, especialmente em relação à inserção dos estudantes no mercado de trabalho e em outros âmbitos sociais. Tais estudos podem contribuir

para um debate mais aprofundado sobre a necessidade de transformações estruturais no sistema educacional brasileiro e seus impactos na redução das desigualdades sociais.

É imprescindível que a inclusão escolar não seja apenas uma diretriz legal, mas se traduza em ações concretas e monitoradas, garantindo que todos os estudantes tenham condições de aprendizado. A construção de um sistema educacional mais inclusivo não é responsabilidade exclusiva das escolas ou dos professores, mas sim um compromisso coletivo que exige ações coordenadas entre Estado, sociedade e instituições educacionais. Apenas com investimentos sustentáveis e políticas específicas será possível transformar a inclusão escolar em uma realidade, promovendo um ambiente educacional equitativo e acessível a todos.

Referências

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação de professores de classes especiais para o uso do computador: do discurso dito ao discurso vivido**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AZEVEDO, P. **Currículo funcional natural: uma proposta inclusiva para as classes especiais de Magé/RJ**. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2020.

BÄUML, D. M. **Alfabetização: teoria e prática pedagógica com educandos de classe especial em escola regular – deficiência mental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

CAROLINO, M. da S. **Mediação docente na educação física em classes especiais do Distrito Federal: experiências de aprendizagem para alunas com transtorno do espectro autista (TEA).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

COSTA, A. **Educação bilíngue e identidade surda: desafios da inclusão escolar.** São Paulo: Editora Universitária, 2020.

DANTAS, M. M. **Práticas cotidianas de ensino da língua escrita em classe especial para surdos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FEIJÓ, G. de O. **Classe especial: os desafios dos professores de educação física para a inclusão de alunos com condutas típicas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

RODRIGUES, M. **A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar.** São Paulo: Editora Universitária, 2006.

ROSA, M. P. **Classes especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar.** Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2016.

SANTOS, M. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual e os desafios do ensino regular.** Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, I. O. **Manual para planejamento e aplicação de atividade pedagógica em arte-educação para estudantes adultos com deficiência intelectual: valorizando a classe especial.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA SANTOS, J. **A formação docente e o impacto da inclusão: um estudo sobre práticas pedagógicas em classes especiais.** Curitiba: Editora Pedagógica, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.



revista

PARANAENSE
DE EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

VASCURADO, A. **As classes especiais na escola regular sob a ótica da educação**

inclusiva: o caso do CIEP Maestro Heitor Villa Lobos. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica, 2021.