

## A Classe Especial nas normativas de educação do Distrito Federal

*Special Education Class in the Distrito Federal education regulations*

 *Marcela Araujo Moraes Ribeiro \**  
*Fabricia Vellasquez Paiva \*\**

Recebido em: 24 jun. 2022  
Aprovado em: 11 ago. 2023

**Resumo:** As primeiras classes especiais no Brasil foram criadas na década de 1930, em um contexto de homogeneização das classes escolares. Ao longo dos anos, houve transformação das concepções de Educação Especial, até que se chegasse ao paradigma da inclusão, preconizado especialmente a partir da publicação da Declaração de Salamanca, em 1994. Em 2020, foi promulgada a nova Política Nacional de Educação Especial (por meio do Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020), considerada um retrocesso por muitos especialistas, por prever o encaminhamento de estudantes com deficiências para escolas e classes especializadas. No Distrito Federal, tais práticas já faziam parte de sua política de Educação Especial desde a década de 1970. O quantitativo de estudantes em classes especiais nas escolas públicas do DF e as constantes demandas de encaminhamento para essas turmas contrariam o paradigma de inclusão e tornam necessária uma análise das normativas do DF sobre o tema. O objetivo deste artigo foi compreender como as classes especiais são apresentadas nas normativas do DF, em especial quanto à sua definição, público-alvo e critérios de encaminhamento, bem como analisar a relação entre tais normativas, verificando se há ou não convergência entre elas. Foi realizada análise de normativas do Conselho de Educação e da Secretaria de Educação do DF, sendo possível observar que, embora a relação entre a maior parte desses documentos seja de convergência e complementaridade, há um documento entre as normativas analisadas, que diverge, por defender o princípio da inclusão de todos os estudantes em classes comuns.

**Palavras-chave:** Educação especial. Inclusão. Classes especiais.

**Abstract:** The first special education classes in Brazil were created in the 1930s, in a context of uniformization of school classes. Over the years, there was a transformation in the conceptions of Special Education, until reaching the inclusion paradigm, advocated especially after the publication of the Salamanca Declaration, in 1994. In 2020, the new National Policy on Special Education was enacted (through the Decree nº 10.502 of September 30, 2020), which was considered a setback by many experts, as it provisioned for the referral of students with disabilities to specialize schools and classes. In the Distrito Federal, this practice was already a part of its policy on Special Education since the 1970's. The number of students in special classes in public schools in the Federal District and the constant demands for referring students to these classes contradict the inclusion paradigms and make it necessary to analyze the Federal District's regulations on the subject. The aim of this paper was to understand how the Special Education Classes are presented in the regulations of the Distrito Federal, especially regarding its definition, target audience and referral criteria, as well as to analyse the relationship between such regulations, verifying whether or not there is convergence between them. An analysis of Distrito Federal Education Council and Secretary of Education regulations was carried out, and it was possible to observe that, although the relationship between most of these documents is one of convergence and complementarity, there is a document, among them the regulations analyzes, that diverges, for defending the principle of inclusions of all students in common classes.

**Keywords:** Special education. Inclusion. Special classes.

\* *Marcela Araujo Moraes Ribeiro é psicóloga, pela Universidade de Brasília (2005-2011), pós-graduação lato sensu em Gestão Pública (2014) e MBA em Gestão Escolar (USPI/Esalq - 2021), e mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Instituto de Psicologia - IPI/UnB). Gestora em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: mahmoraes@gmail.com*

\*\* *Fabricia Vellasquez Paiva é graduada (bacharelado e licenciatura) em Letras Português/Literaturas pela UERJ e graduação (bacharelado) em Serviço Social pela UFF; mestre em Educação pela UFRJ e em Bens Culturais e Projetos Sociais pela FGVIRJ; doutora em Educação pela UFRRJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui especializações nas áreas de Educação Especial (UNIRIO), em Literatura Infantojuvenil (UFF), em Serviço Social (UnB), em Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social (Fiocruz), em Gênero e Sexualidade (UERJ), em Planejamento, implementação e gestão da EAD (UFF) e em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais (UFMG). Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: fabriciavellasquez@yahoo.com.br.*

## Introdução

O Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013) afirma que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem se pautado, nas duas últimas décadas, pelo princípio de inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. No entanto, os dados do Censo Escolar de 2021 revelam que há aproximadamente 2390 estudantes matriculados em classes especiais na Rede Pública de Ensino do DF, classes essas exclusivas para estudantes com deficiências e/ou Transtornos do Espectro Autista (TEA), com modulação específica e professor especializado, inseridas em unidades escolares regulares. Embora seja possível inferir da publicação a intenção de redução e, futuramente, extinção das classes especiais, o que se observa no nível central de gestão é uma demanda constante pela abertura e manutenção das classes especiais, por diversos motivos.

Cabe aqui destacarmos a distinção entre educação especial e educação inclusiva, a fim de estabelecermos o fundamento desta discussão. Entende-se a educação especial aqui como um direito da pessoa com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a desenvolver suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (DISTRITO FEDERAL, 2017). Ou seja, a educação especial tem um público específico e visa garantir recursos e condições para seu pleno desenvolvimento. A educação inclusiva, por sua vez, é uma proposta para a educação de um país e diz respeito a toda e qualquer diferença. Ela constitui oportunidade ímpar para a transformação do sistema educativo (PAGNEZ, 2020). Constitui uma proposta de que a educação seja efetivamente para todos, independentemente de quaisquer diferenças que possa haver.

Diante de um cenário de alta demanda para criação de classes especiais e para encaminhamento de estudantes para essas turmas na SEEDF, deve-se questionar sobre o entendimento presente na Rede e em seus documentos norteadores e legislações quanto aos critérios para a inserção e permanência de estudantes em classe especial, bem como sobre o objetivo do trabalho desenvolvido nesse tipo de turma. A compreensão adequada em relação a essas questões é fundamental para que as classes especiais possam contribuir para o processo de construção de uma educação efetivamente inclusiva e não serem um mecanismo de segregação e empecilho à inclusão.

Retomando a história das classes especiais no Brasil, encontra-se o relato de que elas começaram a surgir no início da década de 1930, em Minas Gerais, a partir do trabalho de Helena Antipoff. Foram criadas em meio a

um esforço de homogeneização das classes, por meio da aplicação de testes de inteligência. A partir desse processo de testagem, as crianças eram divididas em classes, de acordo com os escores obtidos, sendo reunidas aquelas consideradas “anormais” em uma mesma classe. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas nas classes destinadas para as crianças com baixos escores de quociente de inteligência (QI) e outras deficiências (ditas anormais) tinham como objetivo a adaptação do sujeito ao meio e a formulação de uma pedagogia que pudesse atender à diversidade (BORGES, 2015).

O Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013) relata que, na década de 1970, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal era pautado por princípios de individualização, segregação, normalização e integração de pessoas com deficiência, de modo que a escolarização desse público iniciava-se nos Centros de Ensino Especial ou em classes especiais, que tinham como objetivo preparar o estudante para a inserção em turmas regulares.

Entre esse período e a atualidade, têm surgido inúmeros movimentos, que se consolidam por meio de normativas e manifestos, em busca de uma educação efetivamente inclusiva, que garanta às crianças com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais o direito à educação em igualdade de condições e nos mesmos espaços que as demais crianças. Em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, da qual resultou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994). A Declaração parte do pressuposto de que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem, portanto, deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (ONU, 1994).

O documento reafirma o compromisso de Educação para Todos e defende o princípio da educação inclusiva, recomendando que todas as crianças sejam matriculadas em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Destaca ainda, como princípio fundamental da escola inclusiva, que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (ONU, 1994). Ressalta também que o encaminhamento de crianças a escolas ou classes especiais deve ser exceção, sendo recomendado apenas quando ficar claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança.

Embora a Declaração de Salamanca não exclua

totalmente a possibilidade de existirem classes especiais, o entendimento que apresenta reforça a excepcionalidade desse tipo de atendimento e a necessidade de serem adotados critérios claros e adequados para o encaminhamento e permanência de estudantes nesses espaços.

Freitas, Camargo e Monteiro (2023), partindo da teoria histórico-cultural, em especial a partir dos estudos de Vygotsky sobre pessoas com deficiência, destacam que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece por meio das relações sociais e – a partir da reflexão sobre esse postulado – consideram que a educação escolar, por ser um espaço de relações sociais, de partilha e de produção de cultura, pode vir a ser um lócus privilegiado para as condições de desenvolvimento humano dessas crianças. Ao prosseguirmos na reflexão proposta pelas autoras, podemos concluir, também, que a privação do contato e convivência diuturna com os pares, pode, em sentido inverso, acarretar prejuízo para o desenvolvimento dos estudantes com deficiências.

Em setembro de 2020, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), a qual, em alguns pontos, se contrapõe ao ideário da educação inclusiva, por contemplar as possibilidades de atendimentos a estudantes com deficiências e transtornos do espectro autista em classes e escolas especializadas (BRASIL, 2020). Por esse motivo, sua publicação gerou reações e críticas entre os especialistas da área, tendo sido considerada um retrocesso em relação às políticas voltadas à inclusão escolar, chegando, inclusive, a ser suspensa pelo STF (FREITAS, CAMARGO; MONTEIRO, 2023). Pletsch e Souza (2021, p.1297) afirmam que a proposta “rompe com o princípio de educação inclusiva no campo dos Direitos Humanos ao defender fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas”. Cabe ressaltar, no entanto, que o atendimento oferecido no Distrito Federal pode ser considerado alinhado a essa política, uma vez que os serviços que menciona são oferecidos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Assim sendo, este trabalho se justifica pela necessidade de revisão e análise das normativas do Distrito Federal no que tange aos critérios de encaminhamento e permanência em classes especiais e definições referentes a esse tipo de turma, bem como à existência de convergência entre as diferentes normativas vigentes sobre o tema no momento.

Diante desse contexto, partimos de uma perspectiva que prima pela inclusão escolar e pela educação para todos, entendendo, conforme argumentam Uchôa e Chacon (2022, p.4), que “a educação para incluir deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamento diversos, valorizando

as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades”. Assim sendo, torna-se ainda mais importante a compreensão sobre as classes especiais, bem como sobre as normativas voltadas à sua regulamentação, no âmbito do Distrito Federal. O objetivo deste trabalho é, portanto, compreender como a classe especial é apresentada nas normativas de educação do Distrito Federal, em especial quanto à sua definição, público-alvo e critérios de encaminhamento, bem como analisar a relação entre tais normativas, verificando se há ou não convergência entre elas.

## Material e Métodos

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa e descritiva, por meio da análise documental de diferentes normativas vigentes no Distrito Federal; que versam sobre a educação especial e inclusiva. São elas:

- Orientação Pedagógica da Educação Especial, da SEEDF (2010);
- Currículo em Movimento da Educação Especial, da SEEDF (2013);
- Resolução nº1/2017, do Conselho de Educação do Distrito Federal.
- Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da SEEDF (2019);
- Estratégia de Matrícula 2021, da SEEDF (2020).

Foram identificados nos documentos os artigos, as seções ou os trechos referentes às classes especiais no Distrito Federal, especificamente sobre sua definição, público-alvo e critérios para encaminhamento. Posteriormente, as normativas foram analisadas e comparadas entre si, por meio de análise textual inspirada na análise do discurso francesa (AD). A escolha pela AD como norte para a análise deveu-se à necessidade de compreender aspectos históricos, sociais e ideológicos que perpassam as normativas analisadas, uma vez que tal metodologia preconiza justamente que se alie o linguístico ao sóciohistórico ao proceder à análise textual (BRANDÃO, 2004).

## Resultados e discussão

### Autoria

Antes de apresentarmos os trechos extraídos da documentação analisada e procedermos à sua análise comparativa, cabe destacarmos comentário sobre a autoria de tais normativas. Embora à primeira vista sejam identificadas apenas duas autorias – Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – observa-se

que os documentos foram produzidos e publicados em momentos diferentes e, portanto, sob diferentes gestões da SEEDF, o que possibilitaria divergência entre as concepções subjacentes aos documentos analisados.

A autoria da Resolução nº 1/2017, única normativa que não é publicada pela SEEDF, é do CEDF, o órgão normativo- orientador das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal. O CEDF foi criado a partir da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual se estabeleceu, entre outras diretrizes, a criação do Conselho Federal de Educação e determinou a criação de Conselhos Estaduais. O Conselho é composto

por nove representantes da SEEDF e oito representantes da comunidade acadêmica e escolar e de entidades representativas dos profissionais da educação, conforme disposto na Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que determina que o conselho deve ser composto por “*pessoas de notório saber e probidade, com ampla experiência em matéria de educação*” (BRASIL, 2012).

## Normativa sobre Classes Especiais

Apresentamos, na tabela 1, os trechos da documentação analisada que se referem às classes especiais

Tabela 1. Comparativo entre as normativas do Distrito Federal sobre Classes Especiais

Publicação/Ano	Definição de Classe Especial	Público-alvo das Classes Especiais	Critérios para encaminhamento para Classe Especial
<b>Orientação Pedagógica Educação Especial/2010</b>	Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), a classe especial é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento.” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 65).	“Destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino.” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.65)	<b>Deficiência Intelectual:</b> - Esgotar possibilidades e oportunidades de inclusão escolar; - Apresentar limitações nas habilidades adaptativas em comprometimento tal que não seja beneficiado pela inclusão escolar imediata; e - Encontrar-se na faixa etária compreendida entre 8 e 14 anos.” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.68). <b>Deficiência Auditiva:</b> - Quando a avaliação audiométrica revelar surdez severa ou profunda congênita ou adquirida; - Quando houver associação da surdez severa ou profunda com deficiência física ou deficiência intelectual/mental.” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.69) <b>TGD/TEA:</b> - Faixa etária dos 4 aos 15 anos. -Esgotar as possibilidades e as oportunidades indicadoras de inclusão escolar; - Avaliação da competência acadêmica/curricular e funcional do estudante; - Parecer clínico de psiquiatra, de neurologista e/ou de psicólogo; -Análise circunstanciada das condições contextuais familiares e escolares, com participação da equipe pedagógica da instituição educacional e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e com indicadores precisos que justifiquem esse encaminhamento, que estejam fundamentados por estudo de caso. Esses indicadores devem especificar as medidas pedagógicas procedimentais, inclusive de adaptações curriculares, e de descrição dos comportamentos que justificam o atendimento às necessidades identificadas no estudante, visando à superação das dificuldades” <b>Deficiência Visual/Surdocegueira:</b> “A classe poderá ser criada quando não houver indicação imediata para inclusão na classe comum e for identificada a necessidade do aprendizado do Braille, em caso de estudantes cegos ou possibilidade de perda visual no processo de alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.73). - Faixa etária de 4 a 14 anos.
<b>Currículo em Movimento – Educação Especial/2013</b>	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.
<b>Resolução nº 1/2017- CEDF</b> Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.
<b>Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal/2019</b>	Não menciona.	“Art. 53. A Educação Especial tem por objetivo: [...]III - atendimento educacional em classes especiais, em caráter temporário e transitório para os estudantes que ainda não obtiveram indicação paraInclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2019). “Art. 54. Os estudantes da Educação Especial podem ser enturmadados, nasUnidades escolares da Educação Básica, de acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial da SEEDF, da seguinte forma: [...]III - classes especiais, quando, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização, o estudante necessitar de atendimento diferenciado, em caráter temporário e transitório” (DISTRITO FEDERAL, 2019).	Não menciona.
<b>Estratégia de Matrícula 2021/2020</b> (Portaria nº 477 16 de dezembro de 2020)	“É uma classe de caráter temporário e transitório, constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou SC, sem seriação, com modulação específica, criada com autorização da SUPLAV/DIOFE após parecer da SUBIN/DEIN e da SUGEP/DISET” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.21)	“...constituída exclusivamente por estudantes com DI, TEA, DV ou SC” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p.21.)	Não menciona.

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

– sua definição, público-alvo e critérios para encaminhamento. Conforme pode ser observado na tabela, dois dos documentos analisados – a Resolução nº 1/2017 do Conselho de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017) e o Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013) não apresentam tais informações. No entanto, os documentos foram incluídos por serem importantes normativas da Educação Especial do Distrito Federal, o que torna necessária a análise da ausência de tais orientações em seu escopo. Voltaremos à análise desses documentos ao final desta seção.

## Definição de Classe Especial

Apenas dois dos documentos analisados apresentam definição de classe especial: a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010) e a Estratégia de Matrícula 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Como mencionado anteriormente, a Resolução nº 1/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017) e o Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013) não apresentam definições específicas sobre classes especiais. Esses documentos serão discutidos mais adiante. O Regimento Interno (DISTRITO FEDERAL, 2019), embora apresente normas sobre o público das classes especiais, não apresenta definição destas.

A definição apresentada na Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010) é extraída das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) e menciona que as classes especiais devem ser regidas por professor especializado, além de possuírem espaço físico e modulação adequados. Indica que se destinam a estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento.

A Estratégia de Matrícula 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020), por sua vez, menciona os tipos de deficiência que fazem jus à classe especial na Rede Pública de Ensino do DF, acrescentando aos públicos mencionados na Orientação Pedagógica (OP) os deficientes visuais e surdocegos, e destaca seu caráter temporário e transitório. A OP também destaca mais adiante, após a definição, o caráter extraordinário e temporário do atendimento em tais classes.

A relação percebida entre as definições é de complementaridade, uma vez que a segunda amplia o público da primeira e avança na caracterização das turmas quanto à temporalidade de permanência. A OP apresenta a questão da especialização do professor, ausente na Estratégia de Matrícula. Não há, no entanto, contradição ou divergência entre as informações presentes nesses documentos, podendo, portanto, dizer-se que são complementares no que tange à definição de classe especial.

## Público-alvo e critérios para encaminhamento para a Classe Especial

Embora as definições de classe especial identificadas façam menção de seu público-alvo, fomos em busca de informações mais específicas sobre sua definição, uma vez que não são todos os estudantes com as deficiências mencionadas ou com transtorno global do desenvolvimento (atualmente denominado “transtorno do espectro autista”) que constituem público de tais classes.

Entre os documentos analisados, os que apresentam informação relativa ao público-alvo das classes especiais são a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010), o Regimento Interno (DISTRITO FEDERAL, 2019) e a Estratégia de Matrícula 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020). O único entre os documentos analisados que detalha critérios de encaminhamento para as classes especiais é a Orientação Pedagógica.

A OP, além da informação contida na definição de classe especial (de que se destina a estudantes com deficiência mental/intelectual e transtornos globais do desenvolvimento), acrescenta que se destina a estudantes “cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino”. Tal informação deixa em aberto a definição do público-alvo, uma vez que deixa para o leitor a avaliação quanto à adequação entre as condições do estudante e as propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino.

Posteriormente, no entanto, o documento apresenta critérios relativos a cada tipo de deficiência para encaminhamento para a classe especial. Para cada deficiência, o documento apresenta a faixa etária que pode ser encaminhada, bem como outros critérios, tais como “limitações nas habilidades adaptativas” e associação entre deficiências (no caso da deficiência auditiva, associação à deficiência intelectual). O documento exige que se esgotem as possibilidades e oportunidades de inclusão escolar antes que o(a) estudante seja encaminhado para classe especial. No caso de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA), solicita análise circunstanciada, com indicadores precisos que justifiquem o encaminhamento, especificando as medidas pedagógicas procedimentais, inclusive de adaptações curriculares, e de descrição dos comportamentos que justifiquem o atendimento às necessidades identificadas no estudante. No caso de classe especial para estudantes com deficiência visual, especifica a necessidade de aprendizagem do Braille como critério para o encaminhamento.

O Regimento Interno da SEEDF, em seu artigo 53, menciona o atendimento em classe especial “para os estudantes que ainda não obtiveram indicação para inclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Nota-se aqui resquício

da concepção a que o Currículo em Movimento se refere quando menciona a década de 1970: das classes especiais como espaço de preparação para a inclusão. Nesse sentido, essa caracterização diverge do que está proposto na OP (DISTRITO FEDERAL, 2010), que indica o encaminhamento para a classe especial apenas quando se esgotarem as possibilidades e oportunidades de inclusão – ou seja, nesta concepção inicia-se pela inclusão, optando pelo encaminhamento para classe especial apenas diante da verificação da inadequação da classe inclusiva para as necessidades do estudante naquele momento. No artigo seguinte, no entanto, o Regimento Interno define que a enturmação dos estudantes deve ser feita de acordo com a Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2010) e aponta que devem ser atendidos em classe especial os estudantes que, em decorrência de dificuldades de comunicação ou socialização, necessitem de atendimento diferenciado, em caráter temporário e transitório.

Por fim, a Estratégia de Matrícula 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020), a respeito do público-alvo das classes especiais, menciona apenas o que foi destacado no trecho referente à definição de classe especial, ou seja, as deficiências para as quais é possível o encaminhamento. Embora esse documento não apresente critérios para o encaminhamento para classe especial, menciona critério para saída do estudante dessa turma e para sua permanência nela. A publicação define que deve ser realizado anualmente estudo de caso do estudante e que a permanência em classe especial deve ser no máximo de dois anos, sendo necessária autorização específica para se estender esse prazo. O documento afirma ainda que deve ser analisada a inclusão do estudante assim que se inicie o processo de alfabetização e/ou o estudante apresente perspectivas de avanço acadêmico.

## O Currículo em Movimento da Educação Especial e a Resolução nº 1/2017

O Currículo em Movimento da Educação Especial, embora não apresente definição, público-alvo e critérios para o encaminhamento para as classes especiais, contextualiza esse tipo de atendimento na história da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da Rede Pública de Ensino do DF. A publicação menciona que, na década de 1970, o atendimento destinado aos estudantes com necessidades educacionais especiais era pautado por princípios ligados ao paradigma de integração, como a individualização, segregação, normalização e integração de pessoas com deficiência. Nesse contexto, as classes especiais tinham como objetivo preparar os estudantes para a inserção em classes comuns do ensino regular (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Na década de 1990, embora estivesse diante de uma mudança de paradigma – da integração para a inclusão – em que caberia à instituição escolar proporcionar ao estudante a possibilidade de acesso à aprendizagem e ao seu desenvolvimento global, na prática, a SEEDF ainda permanecia sob o enfoque da integração, que condicionava o acesso do estudante às classes comuns do ensino regular à sua condição de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais educandos (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Por fim, o documento, publicado em 2013, afirma que a SEEDF tem pautado seus esforços e organizado suas ações e políticas educacionais pelo princípio de inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, destacando ainda o suporte do caráter multifuncional, diversificado e extensivo do atendimento educacional especializado (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Observa-se, no entanto, que quase dez anos após a publicação de tal documento, a SEEDF mantém o atendimento em classes especiais, como pode ser observado na Estratégia de Matrícula 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2020), que apresenta, entre outras informações e orientações, a definição de classe especial, bem como a modulação (quantidade de estudantes por turma) e procedimentos para a abertura de tais turmas. Entende-se então que este documento, o Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013), diverge das demais normativas, uma vez que trata as classes especiais como algo superado, enquanto os demais documentos produzidos pela SEEDF, e analisados nesse estudo, ratificam sua manutenção.

O ponto em que se encontra a divergência é justamente em relação ao princípio que fundamenta a organização do atendimento aos estudantes da Educação Especial. Se o princípio a ser seguido é de fato o da inclusão de todos os estudantes em classes comuns, mesmo que não imediata, as publicações posteriores precisariam reafirmar esse princípio, bem como instituir ações concretas para sua realização.

Quanto à Resolução nº 1/2017, destacamos que é a normativa do Conselho de Educação do Distrito Federal que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal, instituindo princípios, diretrizes e deveres que devem ser obedecidos pelas instituições particulares de ensino e pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017). O documento não menciona em nenhum momento as classes especiais. É possível inferir da ausência de menção a essas classes que a Rede Pública de Ensino do DF não está obrigada por nenhuma norma externa a manter o atendimento em classes especiais, cabendo à

própria SEEDF, portanto, a decisão quanto à sua manutenção e funcionamento.

O fato de a Resolução nº 1/2017 não mencionar as classes especiais denota que é possível, de acordo com o Conselho de Educação do Distrito Federal, que a SEE-DF cumpra suas obrigações legais para com o público da Educação Especial sem que seja necessária a existência das classes especiais.

## Relação entre as normativas analisadas

A análise aqui empreendida revelou relações de convergência e complementaridade entre alguns dos documentos selecionados, mas também divergência entre outros. Observou-se que a Orientação Pedagógica, o Regimento Interno e a Estratégia de Matrícula convergem em relação às Classes Especiais. Os três reafirmam seu caráter temporário e excepcional. Quanto ao público e aos critérios de encaminhamento há complementaridade, uma vez que, de modo geral, delimitam o mesmo público (estudantes com deficiências ou TGD/TEA), sendo que a OP apresenta maior grau de detalhamento quanto aos critérios de encaminhamento (DISTRITO FEDERAL, 2010; 2019; 2020). Nota-se, conforme mencionado anteriormente, divergência pontual quanto ao momento de encaminhamento para as classes especiais – se anterior à inclusão ou se após oportunizar o acesso à inclusão. Há, como observado, o referenciamento entre as publicações, uma vez que o Regimento Interno menciona que a enturmação dos estudantes deve ser feita “de acordo com as Orientações Pedagógicas da Educação Especial da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Por outro lado, observa-se divergência entre o Currículo em Movimento da Educação Especial e as demais publicações analisadas. Aquele trata as classes especiais como algo superado (ou a ser superado) no âmbito da Rede Pública de Ensino do DF, afirmando o princípio de inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (DISTRITO FEDERAL, 2013). O Regimento e a Estratégia de Matrícula, entretanto, embora publicados respectivamente seis e sete anos após a publicação do Currículo em Movimento, seguem ratificando a existência das classes especiais e fornecendo orientações quanto à sua manutenção e criação (DISTRITO FEDERAL, 2019; 2020). Quanto à Resolução nº 1/2017, por não mencionar o tema, não pode ser considerada como convergente ou divergente das demais nesse ponto (DISTRITO FEDERAL, 2017). No entanto, como mencionado anteriormente, o silêncio dessa normativa no que tange às classes especiais relega exclusivamente à SEEDF a decisão quanto a mantê-las ou não.

## Considerações finais

A partir da perspectiva da educação inclusiva e analisando a documentação apresentada à luz dos paradigmas da educação especial, pode-se classificar a manutenção das classes especiais como uma prática mais alinhada ao paradigma de integração que ao de inclusão. Segundo Mantoan (2015, p. 27), no paradigma de integração, “nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”, enquanto nas escolas inclusivas todos são atendidos sem discriminação, sem se trabalhar à parte com alguns e sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. Nota-se que nas classes especiais, embora o(a) estudante esteja em uma unidade escolar regular, não lhe é garantido plenamente o direito de aprender junto aos demais, como preconizado na Declaração de Salamanca e no paradigma da inclusão. Considera-se que ele(a) não “cabe” em uma classe comum.

Embora o Currículo em Movimento da Educação Especial afirme o princípio de inclusão de todos os estudantes em classes comuns, não se observam nas demais normativas analisadas aspectos ou estratégias que contribuam para a efetivação de tal princípio (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Assim sendo, faz-se necessária a atualização das referidas normativas, de forma que haja harmonia entre elas, clareza quanto aos princípios que orientam a Educação Especial na SEE/DF e estratégias coerentes com tais princípios.

Para além do aspecto normativo, é possível analisar que a extensa demanda de encaminhamento de estudantes para classes especiais revela dificuldades dos profissionais em lidar com o processo de inclusão, recorrendo às classes especiais como solução para questões que se tornam desafiadoras no cotidiano da inclusão. Dessa forma, além da atualização e alinhamento entre as normativas, faz-se necessária ampla formação na rede quanto à inclusão, suas possibilidades, desafios e formas de intervenção pedagógica para garantir o seu sucesso – de forma que as classes especiais não sejam buscadas como um escape para situações de difícil enfrentamento no contexto da inclusão.

Por fim, cabe ressaltar a absoluta necessidade de se garantir o atendimento educacional especializado, por meio das Salas de Recurso Generalistas e Específicas, como recurso indispensável ao sucesso da inclusão e como ponto de apoio para a formação continuada dentro das unidades escolares, que contribui para que os profissionais se sintam apoiados e seguros para desenvolver um trabalho de excelência junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais nas turmas inclusivas. ■

## Notas

<sup>1</sup> A Lei nº 4.024/1961 foi revogada devido à promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

## Referências

- BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 345–362, set., 2015. Acesso em: 7 out. 2020.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução** à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República, 2020.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 4. 024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1961.
- DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 1/2017. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Especial**, Brasília, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**, Brasília, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 477 de 16 de dezembro de 2020**. Aprova a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano de 2021. Brasília, DF, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília, 2019.
- FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Os saberes pedagógicos e a educação de alunos com deficiência: contribuições da teoria histórico-cultural. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 2, p. 148-166, 28 jun., 2023.
- ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.
- PAGNEZ, Karina. S. **A importância da Educação Inclusiva** I. ESALQ/PECEGE, 2020.
- PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de Souza. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286–1306, 2021. Doi: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 31 out. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.
- UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 30 out. 2023.