

A percepção de familiares sobre a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental, público-alvo da educação especial

Family members' perceptions of the learning of special education students in elementary school

La percepción de familiares sobre el aprendizaje de estudiantes de la Enseñanza Fundamental, público-objetivo de la educación especial

Luciane de Cassia Santos Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1990-6862>

Deolinda Armani Turci

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-2092>

Resumo: O artigo objetiva evidenciar a percepção de familiares sobre a aprendizagem de seus filhos, como público da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Belo Horizonte. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, que se ancora em pesquisa de campo, a partir de entrevistas semiestruturadas com três familiares de estudantes público da Educação Especial da rede estadual do município em questão. Após transcritas, as entrevistas foram categorizadas e analisadas, utilizando-se para isto das seguintes categorias de análise: perfil dos familiares e dos estudantes, trajetória escolar e aprendizagem, serviços ofertados e serviços utilizados pelos alunos nas escolas, relação família e escola, expectativas familiares sobre a aprendizagem de seus filhos, conhecimento do familiar sobre direitos e legislações e sugestões da família. Os resultados apontam que os familiares entrevistados não se sentem contemplados com as práticas pedagógicas da rede. Considera-se indispensável que as escolas busquem parceria com as famílias e promovam não apenas o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes, rompendo com as desigualdades educacionais, sociais e patologização das diferenças.

Palavras-chave: famílias; público-alvo da Educação Especial; anos finais do Ensino Fundamental; aprendizagem.

Abstract: The aim of this article is to highlight family members' perceptions of their children's learning, as Special Education students, in the final years of Elementary School in state schools in the city of Belo Horizonte. Methodologically, this is a case study anchored in field research, based on semi-structured interviews with three family members of Special Education students in the state school system of the municipality in question. After being transcribed, the interviews were categorized and analyzed, using the following analytical categories: family and student profiles, school and learning trajectory, services offered and services used by the students in schools, family-school relationships, family expectations about their child's learning, family members'



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

knowledge of rights and legislation, and family member's suggestions. The results show that the family members interviewed do not feel that they have been included in the educational system's pedagogical practices. It is considered essential that schools maintain partnerships with families and promote not only access, but also permanence, learning and student participation, breaking down educational and social inequalities and the pathologization of differences.

Keywords: families; target audience for Special Education; final years of Ensino Fundamental; learning.

Resumen: El objetivo de este artículo es destacar las percepciones de los familiares sobre el aprendizaje de sus hijos, como alumnos de Educación Especial, en los últimos años de la Enseñanza Fundamental en escuelas estatales del municipio de Belo Horizonte. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso anclado en la investigación de campo, a partir de entrevistas semiestructuradas a tres familiares de alumnos de Educación Especial del sistema público de enseñanza del municipio en cuestión. Después de transcritas, las entrevistas fueron categorizadas y analizadas, utilizando las siguientes categorías de análisis: perfil de la familia y del alumno, trayectoria escolar y de aprendizaje, servicios ofrecidos y servicios utilizados por los alumnos en las escuelas, relación familia y escuela, expectativas de la familia sobre el aprendizaje de su hijo, conocimiento de la familia sobre derechos y legislación y sugerencias de la familia. Los resultados muestran que los familiares entrevistados no se sienten satisfechos con las prácticas pedagógicas de la red escolar. Se considera esencial que las escuelas busquen la colaboración con las familias y promuevan no sólo el acceso, sino también la permanencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos, rompiendo las desigualdades educativas y sociales y la patologización de las diferencias.

Palabras clave: familias; público-objetivo de la educación especial; últimos años de la Enseñanza Fundamental; aprendizaje.

1 Introdução

O princípio fundamental da Educação Inclusiva é o de que todas as crianças tenham acesso, permanência, aprendizagem e participação nas escolas da rede regular de ensino. Dessa maneira, escolas inclusivas são as que se preocupam e efetivam esses direitos, assegurando processos e recursos para uma educação de qualidade a todas as pessoas que desejam estar nelas.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 resguarda os direitos escolares aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando as instituições de ensino para isso (Brasil, 2008). Além dela, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, assegura o sistema educacional inclusivo para as estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, incumbindo o poder público de implementar, desenvolver, criar, acompanhar, incentivar e avaliar as ofertas, que devem ser aprimoradas com adoção de práticas pedagógicas inclusivas, estudo de caso, acessibilidade, articulação intersetorial, oferta de profissionais de apoio, projeto pedagógico institucionalizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros (Brasil, 2015).

Mesmo mediante a essas e outras prerrogativas legais do país, denota-se ainda equívocos nas escolas da rede regular de ensino no que se refere à permanência, à aprendizagem e à conclusão da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, segmento educacional brasileiro que corresponde ao período do 6º ao 9º ano. Destaca-se que, nessa etapa escolar, a complexidade de conteúdos e número de disciplinas é maior, causando desafios significativos e ampliando a possibilidade de evasão e a dificuldade de acompanhamento das atividades pelas famílias, que nem sempre alcançam essa escolarização e/ou dominam os conteúdos escolares.

A partir da pesquisa disponibilizada em 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebe-se um aumento significativo no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nos diversos segmentos das escolas da rede regular de ensino do país, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 2023). Contudo, esse aumento nem sempre coincide com as políticas e direitos que deveriam resguardar a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes nessas escolas.

Como indicado por Mantoan (2015), a inclusão é um processo que deve ocorrer para todas as pessoas. Ela pressupõe bem mais do que apenas dar acesso, prevendo a preparação da escola para o desenvolvimento dos estudantes. Cabe a ela minimizar diferenças, favorecendo a igualdade e a equidade. Já Tonús e Wagner (2013) demonstram que a escola da rede regular de ensino ainda não está preparada para atender com qualidade os estudantes com deficiência. Para os autores, é indispensável a reformulação e a efetividade de políticas públicas condizentes com a realidade. Dessa forma, o discurso impetrado nas leis precisa ser atingível, a partir de uma mudança conceitual e cultural que deve alicerçar novas práticas pedagógicas.

Outrossim, como apontam Maturana e Cia (2015)

A percepção dos familiares/responsáveis e da escola sobre o processo de inclusão escolar pode ser bastante divergente e terá como fatores determinantes a concepção dos professores e responsáveis pela escola sobre deficiência e o espaço oferecido para que o relacionamento com os pais ocorra de maneira contínua e significativa (Maturana e Cia, 2015, p. 355).

No âmbito da dimensão familiar, o que se percebe é que a aceitação de um filho com deficiência não se apresenta como tarefa fácil, já que a expectativa dos pais em relação à gestação está ligada a um padrão de idealização pessoal. Acrescido a isto, devido a exclusão social e compreensão biológica ou médica da deficiência pela sociedade, tanto os estudantes quanto seus pais convivem com a ausência de acessibilidade, não aceitação

social, desafios da escolarização e das diferentes perspectivas inerentes a este processo (Lazzarotto; Schmidt, 2013).

Indaga-se, portanto, para este estudo, como ocorrem os processos de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas regulares no município de Belo Horizonte (MG), a partir da percepção de suas famílias? Sabe-se que é a partir das demandas dos agentes sociais que se criam mecanismos que resguardam direitos. Assim, ouvir as famílias, inserindo-as como protagonistas no processo de escolarização, colabora em discussões temáticas e até na formulação de políticas públicas educacionais direcionadas ao público da Educação Especial, contribuindo para a aprendizagem e a participação dos estudantes. Portanto, este texto tem como objetivo evidenciar a percepção das famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos, público-alvo da Educação Especial, inseridos nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte.

2 A família e a escola

A relação da escola com a família é essencial para a aprendizagem e escolarização de todos os estudantes. Contudo, nem sempre a família é chamada para participar da vida escolar de seus filhos, ou quando é convidada, geralmente é para apresentar queixas sobre a dinâmica estudantil. Em gestões democráticas e participativas, as famílias são convidadas para assembleias, reuniões colegiadas, avaliações pedagógicas e para outras demandas específicas. Chechia e Andrade (2005), ponderam que a participação dos pais é importante para o desempenho escolar dos alunos e que, ao contrário do que se pensa, os pais não estão alheios ao que acontece na vida escolar de seus filhos e que esperam orientações adequadas da escola para que possam auxiliá-los.

Concordamos com a afirmativa de Mantoan (2015), que

Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (Mantoan, 2015, p. 30).

Para uma escola inclusiva é preciso um trabalho coletivo com toda comunidade escolar, sendo os pais peça indispensável deste processo. A família, quando ouvida e apoiada, colabora positivamente com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, principalmente numa propositiva integral de formação humana e social. No caso de famílias de estudantes público-alvo da educação especial, Duarte (2008) realça que elas atribuem

um valor simbólico à escola no processo de desenvolvimento dos filhos. Os pais têm a expectativa de serem alicerçados nesse processo de escolarização. Em outras palavras, eles desejam apoio pedagógico, simbólico, informativo e afetivo que possa contribuir de forma positiva na inclusão escolar.

Sobre os principais desafios enfrentados pelas famílias nos processos de inclusão escolar, conforme as pesquisas de Lopes *et al.* (2020) e Chechia e Andrade (2005), destaca-se a falta de estrutura das escolas, de profissionais capacitados, de recursos didáticos, pedagógicos e instrumentais. Fica evidente nestas pesquisas, que: em geral, a família é representada pelas mães, que seguem no cuidado dos filhos e que raramente possuem o apoio de outros familiares ou da própria escola na escolarização e inclusão dos estudantes, que é premente que a escola reveja sua relação com a família, favorecendo mecanismos de escuta e colaboração delas no processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento.

Além desses aspectos, Esquinsani (2021) salienta que o estudante dos anos finais do Ensino Fundamental de um ano para o outro passa a ser invisível na escola, posto que eles

que outrora eram os sujeitos de todas as atenções passam, abruptamente, a condição de ser somente mais um em meio a outros inúmeros uns... Os alunos já não são mais de ninguém, de nenhum professor em especial. Não há mais um pertencimento enfático. Não existe mais a turma da Fulana. Eles agora metamorfosearam-se em 'apenas' os alunos do 6ºA, aprofundando o estranhamento (Esquinsani, 2021, p. 103).

Para a autora, além de todas as transformações corporais que ocorrem por volta dos dez anos de idade quando acessam os anos finais do Ensino Fundamental, o estudante enfrenta também um desconforto causado pelas alterações típicas deste segmento escolar, tais como: revezamento de professor, conseqüentemente perda da referência docente, mudança de turno de aulas, disciplinas diferentes, turmas mais cheias, entre outras, que muitas vezes não é percebido pelos professores, desta maneira se tornando invisíveis para eles.

Mantoan (2015) destaca que o perfil organizacional deste segmento educacional aprisiona o conhecimento, fragmenta e especializa o saber, já que cada disciplina escolar se torna um fim em si mesma e não um meio de esclarecer o mundo e entender melhor as diferenças humanas e sociais. Além disso, hierarquiza saberes, sequencia etapas e escala valores, em uma rotina costumeira que disciplina comportamentos e corpos, descharacterizando maneiras de ser e de fazer. No caso dos estudantes público-alvo da educação especial, o incômodo é ainda maior, já que,

O desconforto para com os alunos que são público alvo da educação especial (PAEE) nos anos finais assenta-se, em grande parte, pela complexidade inerente ao próprio processo de escolarização dos Anos Finais do Ensino Fundamental, po-

Esse desconforto, em muitas ocasiões, deriva do desconhecimento sobre a Educação Inclusiva e o direito dos estudantes público-alvo da educação especial. Isso reforça e naturaliza todas as invisibilidades que sofrem, contribuindo ainda mais para a exclusão escolar e social do aluno. Duarte (2008) nos lembra que as dificuldades na escolarização do público-alvo da Educação Especial não estão apenas nas barreiras arquitetônicas, na ausência de recursos e na formação de profissionais, principalmente nas barreiras atitudinais presentes na escola e na sociedade.

Dessa maneira, manter essas barreiras é, como salienta Esquinsani (2021), manter os invisíveis, que “em suas peculiaridades e idiossincrasias pode ser tão excludente quanto segregá-los, deliberadamente, em espaços específicos” (Esquinsani, p. 104). É lícito recordar, como já pontuado na introdução, que a LBI (2015) resguarda que a aprendizagem ocorra ao longo de toda vida, em todas as modalidades de ensino, com garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

3 O percurso metodológico: as entrevistas com as famílias

Este estudo é derivado de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) e teve anuência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma universidade. A pesquisa de cunho qualitativo partiu de um estudo de caso, tendo sido desenvolvida em três etapas: revisão de literatura, pesquisa documental em legislações educacionais federais e estaduais, e entrevistas semiestruturadas com 03 (três) famílias de alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Belo Horizonte (MG).

Especificamente para este artigo, apresentam-se os resultados e a análise das entrevistas, que foram realizadas no segundo semestre de 2023. O contato inicial com as famílias se deu por meio de um profissional de educação do município, que participa de um grupo de WhatsApp com mais de 20 (vinte) pais de crianças público-alvo da Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais. Após a divulgação da pesquisa pelo profissional neste grupo, 08 (oito) famílias se prontificaram em colaborar e foram contatadas pela pesquisadora, primeira autora deste texto, contudo, ao final, apenas 03 (três) delas tiveram disponibilidade em participar, sendo 02 (duas) mães e 01 (um) pai de alunos que cursam do 6º ao 9º ano em escolas estaduais do município.

As entrevistas foram pré-agendadas, ocorrendo em locais de escolha dos participantes, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas. A análise e a categorização dos dados tiveram como referência a análise de conteúdo de Bardin (1977). No início de cada entrevista, a pesquisadora explicou novamente os detalhes da pesquisa, apresentando e solicitando a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que indicava que a entrevista poderia ser encerrada a qualquer momento, caso o entrevistado decidisse por sua não participação. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, sendo identificadas neste texto como E1, E2, E3. Os estudantes serão identificados como A1, A2 e A3.

As categorias de análise definidas a partir da leitura prévia das transcrições foram: perfil dos familiares e dos estudantes, trajetória escolar e aprendizagem, serviços ofertados e serviços utilizados pelos alunos nas escolas, relação família e escola, expectativas familiares sobre a aprendizagem de seus filhos, conhecimento do familiar sobre direitos e legislações e sugestões da família. A seguir, apresentamos apontamentos sobre os resultados e análise dos dados.

4 Resultados e análise dos dados

Os familiares entrevistados (duas mães e um pai) compreendem a faixa etária de 30 a 49 anos, sendo que dois deles têm o ensino superior completo e um tem o Ensino Fundamental concluído. Dois dos familiares entrevistados se autodeclararam negros e um, branco. Em relação à situação socioeconômica, dois deles declaram renda entre 3 e 5 salários mínimos e um afirma ter renda inferior a um salário mínimo. Os dados revelam a jovialidade dos participantes e a autodeclaração como negros da maioria, além do protagonismo das mulheres (mães) no cuidado e na manutenção da casa.

Com relação à faixa salarial, mesmo que a maioria deles informe ter renda acima de 3 salários mínimos, pode-se considerar que todos ganham o suficiente apenas para a subsistência familiar – visto que esses mesmos 3 salários mínimos é o que representa hoje, em média, o custo de vida em Belo Horizonte para apenas uma pessoa¹, não bastando, portanto, para dar garantias de lazer, cultura e cuidados diversos para uma família com mais de dois componentes. Isso implica concordar com Silva, Basilatto e Sobrinho (2020) quando afirmam que a qualidade educacional é um processo complexo e amplo, que deve atender a aspectos fundamentais para que os estudantes tenham condições e direitos iguais de participação, supondo ainda a garantia de direitos sociais, como moradia, alimentação, saúde, assistência social, entre outros.

¹ Conforme dados indicados em <https://www.expatisstan.com/pt/custo-de-vida/belo-horizonte>.

Indubitavelmente, esses direitos devem ser resguardados pelos órgãos públicos. Entende-se que, para acessar os espaços comuns do ensino regular, é necessária uma articulação intersetorial. É o que indica o art.15 da Lei nº 13.146/2015, que determina que haja “oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, art. 15).

Relativo ao perfil dos estudantes, filhos dos entrevistados, configuram-se em dois adolescentes (12 e 14 anos) de gênero masculino e um (13 anos) de gênero feminino. Segundo os familiares, dois dos adolescentes têm diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sendo que, dentre eles, um tem também o diagnóstico de Dislexia e Síndrome de Irlen²; a outra estudante tem diagnóstico de Deficiência Intelectual e suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo.

Conforme informado durante a entrevista por dois dos familiares entrevistados, o diagnóstico de seus filhos ainda estava sendo finalizado. Por esse motivo, decidimos mantê-los na pesquisa, mesmo sabendo que estudantes com TDAH não compõem o público-alvo da Educação Especial pela legislação em vigor. De qualquer maneira, como nosso interesse era verificar a percepção dos familiares sobre a aprendizagem dos estudantes, levou-se em consideração também a Lei nº 14.254/2021, que assegura acompanhamento integral aos estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) ou outro transtorno de aprendizagem, em garantias de cuidado, proteção e colaboração em redes de apoio que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2021).

Sobre a trajetória escolar e aprendizagem, de acordo com os familiares entrevistados, o acesso de seus filhos à escolarização sempre ocorreu em escolas públicas: inicialmente, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), em BH, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, quando cursaram a educação infantil; posteriormente, e até a atualidade, na escola regular da rede estadual do mesmo município, quando cursaram (e ainda cursam) os anos finais do segmento do Ensino Fundamental (anos iniciais, do 1º ao 4º, a partir dos seis anos de idade; anos finais, do 6º ao 9º ano, esperados para estudantes de 11 a 14 anos). No ano da coleta de dados, em 2023, A1 se encontrava no 7º ano, A2 estava no 6º ano e A3 frequentava o 9º ano do Ensino Fundamental.

Os entrevistados reportam que os filhos e a família sempre foram bem recebidos pelos espaços escolares da educação infantil no município mineiro, e que as dificuldades se iniciaram principalmente após a inserção dos estudantes no Ensino Fundamental. Pode-se

² A Síndrome de Irlen é caracterizada por alteração da visão, desfoque de palavras, dor nos olhos, distorção da imagem, sensibilidade à luz e dificuldade para identificar objetos tridimensionais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

presumir que um dos motivos seja o fato de que o segmento compõe outra rede do município, quando a criança é inserida no processo de alfabetização e letramento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2010 (Brasil, 2010).

Com relação ao processo de aprendizagem, os entrevistados relatam que as dificuldades iniciaram quando os estudantes foram inseridos no Ensino Fundamental, ainda nos anos iniciais (1º ao 4º ano). Como mencionado por E1, os professores começaram a relatar problemas com relação à leitura: *“...porque ele não conseguia ler...alguns suspeitavam de dislexia, mas enfim...somente depois que ele foi diagnosticado aos seis anos de idade e ele só conseguiu aprender a ler no segundo ano na escola atual”* (Entrevistada 1).

Mesmo considerando que os processos de ensinar e aprender acontecem desde o início da vida da criança, em sua relação com o mundo, é com a entrada do estudante na escola que esses processos de leitura e escrita se formalizam. Assim, no caso de E1, devido à dislexia estar associada ao funcionamento neurobiológico e aos processamentos linguísticos, na maioria dos casos, o diagnóstico ocorre principalmente com o ingresso das crianças no espaço escolar.

Já a E2 acredita que o fato de ter conseguido a vaga para a filha em uma EMEI somente a partir dos 5 anos de idade pode ter prejudicado o desenvolvimento da criança. *“Tipo assim... eu vivia com ela no posto, na Upa e vaga era difícil e aí como ela tinha muitos desmaios eu ficava com medo de colocar na escola e eles não cuidarem dela direito... é muito ruim você ver uma pessoa olhando torto pro seu filho...”* (Entrevistada 2).

É de se compreender a fala de E2, visto que o estigma e as várias violências direcionadas às pessoas com deficiência acabam recrudescendo comportamentos das famílias, fomentando práticas excludentes, como salienta Ribeiro (2016, p. 16),

As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, ‘embarreiram’ a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório.

E3 relata que não teve dificuldades para inserir o filho na escola. Segundo ele, essa inserção ocorreu aos 5 anos de idade, e, até então, tudo era “normal”: *“Ele foi muito bem recebido na escola, as dificuldades começaram quando ele fez 7 anos e aí a professora e a supervisora já identificaram que tinha alguma situação e encaminharam ele para a neuropedagoga...”* (Entrevistado 3).

É oportuno registrar que o modelo biológico ou médico da deficiência ainda é bastante comum entre os profissionais da educação no município. Nesse modelo, a deficiência é vista como uma doença, uma anormalidade, algo que precisa ser consertado (Foresti;

Bousfield, 2022). Assim sendo, é comum que as escolas locais solicitem laudos e/ou encaminhem os estudantes para avaliações de profissionais da área biomédica, buscando respaldos no campo médico em vez de atentar para processos e recursos educacionais que favoreçam os estudantes, rompendo as barreiras impostas a eles.

Em relação à aprendizagem do filho, E1 lembra ainda que os desafios iniciaram quando a criança tinha 6 anos de idade e apresentou dificuldade de leitura. Bibliotecária, amante dos livros, ela aponta que foi difícil aceitar a deficiência dele. Segundo ela, era comum ouvir as comparações das professoras do filho em relação às outras crianças, o que a levava muitas vezes a se questionar sobre quais seriam as perspectivas e as dificuldades que enfrentaria pela frente. Essas situações a motivaram a conhecer cada vez mais sobre os diagnósticos, para intervir de forma assertiva.

A fala desta mãe remete mais uma vez à compreensão da deficiência como um fenômeno biológico, que provoca uma percepção de que o “problema” é do indivíduo e/ou de sua família, interferindo nas relações entre família, escola e sociedade e promovendo comparações entre os estudantes. Diferentemente, o modelo social da deficiência, por sua vez, como pontuam Foresti e Bousfield (2022), compreende e respeita a pluralidade de corpos, focalizando a intervenção sobre as barreiras sociais e na sociedade, que é incapaz de perceber e respeitar as diferenças dos indivíduos.

Os entrevistados ressaltam que os maiores desafios que enfrentam, desde os diagnósticos, relacionam-se aos atendimentos especializados que são necessários aos filhos/alunos e à ausência de acesso a eles por meio dos serviços públicos de saúde, assistência social e educacional. Todos os atendimentos com profissionais da saúde – neurologistas, psiquiatras, oftalmologistas – são realizados de forma particular, quando a família pode pagar. No entanto, muitas vezes os adolescentes ficam em atraso com as consultas, devido a problemas de ordem financeira. Quando buscam ou são atendidos pelo SUS, as consultas são bem esporádicas, muitas vezes oferecida apenas uma vez por mês, não atendendo às necessidades dos estudantes. Em relação às questões pedagógicas, os entrevistados reportam também que têm dificuldade de auxiliar os filhos em casa, e que as restrições financeiras impossibilitam a eles pagar um professor de reforço ou um psicopedagogo para ajudar nas tarefas.

Sobre esse aspecto, é preciso que haja maior articulação dos setores da educação e da escola com a assistência social e a saúde. As dificuldades enfrentadas pelos entrevistados denotam ausência de uma política intersetorial e interprofissional, direito básico garantido para crianças e adolescentes no art. 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, que presume a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente, favorecendo seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990).

Destaca-se ainda que é prerrogativa legal, no âmbito federal, que as avaliações do estudante sejam pedagógicas, realizadas por meio de um estudo de caso e um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir do modelo social da deficiência, no intuito de identificar as barreiras encontradas pelos alunos. Contudo, nas escolas da rede estadual é seguido o preconizado na legislação estadual, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), estabelecido pela Resolução CEE/MG nº 460/2013 (Minas Gerais, 2013). Em consonância, os três entrevistados informam que até a proposta estadual do PDI é desconhecida para eles, evidenciando que os familiares não são consultados para a elaboração do documento. Compreendemos que seja indispensável que as famílias participem na elaboração de documentos escolares de seus filhos, que sejam ouvidas e informadas sobre os processos de educação e escolarização deles, resguardando-se dessa forma as garantias de direitos respaldadas pelas políticas públicas de todos os âmbitos.

Vale acentuar que nessa legislação estadual e nas demais legislações posteriores a ela, a perspectiva do PDI apresenta centralidade apenas nas características específicas dos estudantes, biológicas, cognitivas, comportamentais, psicomotoras, comunicação e linguagem, o que pode denotar sintonia com o modelo biológico ou médico da deficiência. Assim, no modelo de PDI e orientações, anexos à Resolução SEE Nº 4.256/2020, não há espaço para apontamentos sobre as relações escolares e sociais do estudante, sobre as barreiras que enfrenta e/ou para informações sobre acessibilidade arquitetônica, atitudinal, tecnológica ou outra que seja impedimento para a aprendizagem do estudante (Minas Gerais, 2020).

Sobre a trajetória e a aprendizagem dos filhos no segmento atual nas escolas de ensino regular do município, as narrativas indicam também resignação e frustração, como pontuado por E1,

Os professores reclamam muito da letra assim, né, que ele escreve muito errado, ele não anota, não tem horário, né? Eu não consigo fazer com que ele se organize, tipo assim eu precisava de uma psicopedagoga, mas eu não tenho condições de pagar, eu não consigo pagar, eu sinto muito limitada, às vezes a gente fica um pouco triste, né? (Entrevistada 1)

E2 informa que, apesar das dificuldades, a filha gosta da escola,

Ah, eu vejo que ela tem muita dificuldade, mas ela gosta de estar na escola quando ela está bem, ela brinca, faz as atividades, mas ainda não consegue prestar atenção e por isso ela não consegue aprender direito, mas eu sei que é uma dificuldade dela, sabe? (Entrevistada 2).

As ponderações de E1 têm respaldo nos apontamentos de Chechia e Andrade (2005), que mostram que o bom desempenho ainda se associa à ideia de capricho, comportamento em sala de aula e zelo pelo material. As pontuações de E2 anunciam o papel social da escola, a importância das trocas com colegas, o desejo dos estudantes de estarem naquele espaço. Contudo, não diferente das demais falas, demonstram que há, por parte da escola, uma culpabilização das famílias e dos próprios alunos, por serem e aprenderem de forma diferente dos demais estudantes.

Sobre a mesma temática, E3 lembra que as dificuldades começaram após os 6 anos de idade, e que nada havia sido percebido até então. O filho foi levado a um especialista, por causa do falecimento da mãe do estudante,

E aí foi aparecendo um monte de coisa, também na escola começou a aparecer dificuldade. E aí a escola encaminhou ele pra neuro que identificou o TDAH sem hiperativismo, aí ele fez um acompanhamento com neuropedagoga, psicopedagoga, tudo eu tive que pagar, todas as consultas eu tive que pagar, eu vejo que ele tem muita dificuldade, matemática então ele não consegue aprender, não sabe o básico direito de somar, dividir, multiplicar, ele não tem essa base sabe? Antes ele não sabia ler direito, ainda tem dificuldade, mas já melhorou muito (Entrevistado 3)

Com base na resposta de E3 e das demais participantes, pode-se inferir que, nas escolas da rede estadual mineira, em que os estudantes estão matriculados, ainda predomina a percepção da deficiência a partir das características individuais dos alunos, pautada pelo modelo biológico da deficiência, reforçando estigmas e violência. Enquanto fenômeno social, o estigma manifesta-se socialmente como discriminação e preconceito, levando à compreensão de que estudantes com deficiência, “[...] independentemente de seu real comprometimento, têm diversos aspectos de sua capacidade comprometidos, principalmente cognição e comunicação” (Mendes; Costa; Denari, 2022, p. 16).

A família tenta compreender as dificuldades do espaço escolar, muitas vezes se culpando por não conseguir garantir os direitos dos filhos. E1 observa que a aprendizagem do filho poderia ser melhor, mas que lhe faltam recursos financeiros e mais tempo para auxiliá-lo na rotina, uma vez que precisa trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Informa ainda que precisa pagar uma pessoa para auxiliar o filho nas tarefas escolares, e que sabe que o filho aprende de forma diferenciada, devido à dificuldade de atenção e concentração, e que muitas vezes o espaço escolar não oferece as condições adequadas para favorecer o aprendizado, reforçando que, como mãe, se esforça para ajudá-lo no seu desenvolvimento. Os dados podem indicar que as famílias entrevistadas têm dificuldade em compreender a Educação Inclusiva como um direito, e que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário, como sugerem Santos e Balbino (2015).

De forma geral e a partir das respostas dos entrevistados sobre a trajetória escolar e aprendizagem de seus filhos, pode-se dizer que, mesmo diante dos avanços obtidos pelas prerrogativas legais federais e estaduais, nestas escolas em que os estudantes estão matriculados ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da efetivação das políticas públicas, principalmente na oferta e disponibilização de recursos e serviços. Realça-se, aqui então, que as normativas legais colaboram e visibilizam possibilidades, mas que nestes casos não são suficientes para a efetivação das políticas educacionais.

Em relação aos serviços ofertados e serviços utilizados pelos alunos nas escolas, é importante destacar que a legislação educacional mineira segue as legislações federais em oferta de serviços educacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial, inclusive oferecendo também o AEE e as salas de recursos em algumas escolas de Belo Horizonte. Contudo, de acordo com E1, mesmo após o diagnóstico, solicitado pela escola, o filho só foi contemplado com esse atendimento, por determinação do Ministério Público, no ano de 2023, percorrendo uma trajetória escolar de 11 anos sem que seus direitos fossem garantidos.

Ela reporta que o filho conseguiu aprender a ler quando estava no segundo ano do Ensino Fundamental, com o auxílio de um professor de apoio que acompanhava outra criança da turma. Após esse acompanhamento, que durou seis meses, nenhum outro suporte foi oferecido ao filho. Relata ainda que, mesmo acionando o Ministério Público, um profissional de apoio lhe foi negado— visto que, pelo laudo, a criança não teria esse direito, mas que a partir de então, o filho passou a ser atendido pelo AEE em uma sala de recursos. Já E3 informou que, atualmente, o filho conta com uma professora de apoio, que também atende outros estudantes. Nas palavras do entrevistado: *“hoje ele tem uma professora de apoio que atende também outros alunos, mas foi uma luta também pra conseguir... mas eu entendo que pra escola também é difícil ter que conseguir dar um suporte pra todo mundo”* (Entrevistado 3).

Na percepção de E3, também existem lacunas referentes ao acolhimento e às estratégias de acompanhamento no espaço escolar. Ele informa que o filho tinha um acompanhamento, no início de 2020, quando cursava o 6º ano do Ensino Fundamental, o qual ocorria em uma sala de recursos em funcionamento para o atendimento de outros alunos com deficiência. No retorno pós-pandemia (novembro, 2021), porém, esse recurso não foi mais ofertado. Atualmente, o filho tem uma professora que o apoia nas atividades, mas que atende também outros alunos. Por isso, ele acha que a escola não consegue acompanhar os alunos de forma individualizada. De acordo com as narrativas de E2 e E3, os profissionais de apoio seriam mais eficazes em ensinar se o acompanhamento fosse individual, um profissional para cada estudante.

Aqui, é imprescindível evidenciar o desconhecimento dos pais e da escola sobre os papéis dos profissionais citados. Compreende-se a perspectiva dos familiares, mas não se pode esquecer que a responsabilidade de ensinar os estudantes é do professor regente, e que conforme a Nota Técnica nº 19/2010 do MEC/SEESP/GAB, o profissional de apoio deve atender apenas às necessidades básicas dos estudantes para locomoção, alimentação e higiene, prestando auxílio individualizado aos alunos que não realizam essas atividades com independência (Brasil, 2010).

Outrossim, foi denotado ainda, em falas dos entrevistados, a ausência de certos serviços que deveriam ser ofertados pela escola, como o acompanhamento do profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes da Educação Especial. Sem o serviço, o estudo de caso e o plano de AEE não são elaborados, comprometendo o rompimento de barreiras e a oferta de recursos pedagógicos e acessibilidade. Lembramos que as práticas e os serviços do AEE estão resguardados na PNEEPEI de 2008, bem como em notas técnicas, tal como a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI (Brasil, 2014).

Pode-se dizer que, apesar da existência de políticas e legislações federais sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na maioria das vezes elas são desconhecidas, tanto pela própria escola como pelos familiares, inclusive porque, em certos casos, as políticas do âmbito federal, quando transportadas e legisladas por estados e municípios, sofrem distorções, o que impede que os serviços e os recursos cheguem aos que necessitam. É o caso, por exemplo, das funções dos profissionais de apoio nas escolas e do PDI sendo utilizado como substituto do estudo de caso e do plano do AEE.

O que se revela nas entrevistas realizadas são os vários desafios por que passam os familiares, em tentativas de buscar serviços, recursos e profissionais, na escola e em outros serviços públicos ou, na ausência deles, na contratação desses profissionais com recursos e/ou financiamentos próprios, quando têm condições econômicas de fazê-lo. Depreendemos que a intersetorialidade, sob a perspectiva inclusiva e preservando o ambiente da escola como espaço pedagógico, e não clínico, pode colaborar, minimizando as desigualdades e favorecendo o acesso a esses serviços e profissionais. Como pontuado por Pletsch, Sá e Mendes (2021, p. 14), a intersetorialidade “é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só” e pode ser uma possibilidade de justiça social, intencionando minimizar desigualdades estruturantes de famílias e estudantes.

Em comum, os relatos dos entrevistados apontam que a relação da família com a escola é boa. Na opinião deles, o simples fato de a escola acolher os filhos já é um prenúncio de inclusão. Contudo, o que se percebe, na fala de E2, por exemplo, é que a responsabilidade e a culpa pelas dificuldades dos filhos ainda são atribuídas pela escola à família,

A escola recebe a gente bem, sim. Eu só acho que a gente é tratada de forma diferente por algumas pessoas. Parece que eles culpam a gente de ter que aceitar nossos filhos na escola. Acho que falta eles entenderem que a gente que é mãe não tem culpa e também precisamos de ajuda (Entrevistada 2)

Além desses aspectos, as narrativas dos demais entrevistados demonstram que eles são gratos pelo pouco que recebem da escola. Eles se mostram satisfeitos com o espaço e mantêm boa relação com a equipe pedagógica, além de demonstrar o desejo de contribuir para um melhor desempenho dos filhos. Ainda assim, parecem desconhecer os direitos educacionais e sociais de seus filhos, talvez devido à ausência de informações ou de apoio para auxiliar nos cuidados e na educação deles.

Patto (1992) reitera que as queixas e as informações sobre problemas dos filhos assumem, em geral, a principal forma de relacionamento da escola com as famílias. Pautadas em concepções biomédicas, as professoras exigem serviços psicológicos e médicos para diagnósticos, muitas vezes confirmados por laudos duvidosos, mas com grande poder de convencimento sobre estudantes e familiares. Dessa maneira, a autora conclui que o lugar de legitimidade desses profissionais condena os tidos como incapazes e reforça a ideia de que vencerão os mais aptos e esforçados, produzindo rótulos para os oprimidos, sem ponderações sobre as condições sociais dos alunos, que passam a crer no discurso de “autoacusação” (Patto, 1992, p. 117).

Significativo destacar a opinião da autora sobre o poder de convencimento das educadoras e o principal motivo pelo qual a família é convocada a comparecer à escola: o sintoma imputado à criança e a culpa atribuída aos responsáveis – revelados, inclusive, na fala de E2, que salienta a forma diferente de tratamento e a culpabilização, além da necessidade de suporte às famílias.

A análise dos dados das entrevistas denota a importância da relação família-escola, como também ressaltado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Essa legislação afirma que a sustentabilidade da inclusão no sistema comum de ensino deve ocorrer mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, no trabalho em equipe na escola e em rede de apoio. Deve ainda contar com a participação efetiva da família (Brasil, 2001).

Sobre a expectativa dos familiares em relação à aprendizagem dos filhos nas escolas de ensino regular em que estão matriculados, os entrevistados registram que gostariam que outras habilidades fossem trabalhadas nas instituições, como mencionado por E1,

Ele tem dificuldade com as palavras e aí ele é muito visual. Ele tem outras habilidades e eu preciso apoiá-lo para que ele se desenvolva melhor, né? Há eu tenho expectativas que ele se forme e tudo e como eu às vezes vejo muitos limites, eu fico incentivando ele no que ele gosta de fazer, para que ele possa seguir e ter uma profissão (Entrevistada 1).

E2 sugere que desejaria que atividades da vida diária também fossem ensinadas na escola: “Eu queria que ela conseguisse se virar sozinha “ pegar um ônibus, ir na rua fazer uma compra, pagar, pegar troco, e eu sei que ela não vai conseguir. Outra coisa que ela gosta é de dançar e de música.” (Entrevistada 2). Desejo similar menciona E3: “*Eu queria que ele pudesse ir na padaria e comprasse um pão, saber pegar o troco, esse básico acho que seria um diferencial, porque eu sei que as outras ele não vai aprender*” (Entrevistado 3).

As falas denotam a reprodução de um discurso que sempre ouviram, o de que os filhos precisam aprender o básico e/ou a rotina diária, ou porque não vão chegar muito longe, ou porque o ensino formal não é para eles. Destacam a ressignificação que os pais dão para o que foram levados a crer sobre os filhos: dar o básico ou apenas a autonomia na vida diária. Por outro lado, as entrevistas nos fazem refletir sobre a importância que a escola tem dado para alguns conteúdos em detrimento a outros, sobre como seria significativo ouvir as famílias e estudantes em relação às suas demandas e expectativas educacionais, para a promoção de uma educação mais inclusiva. Como pontuado por Célio Sobrinho (2009), as famílias possuem expectativas em relação à escolarização dos filhos, inclusive desejam que a escola cumpra o seu papel social, principalmente no que diz respeito à leitura, escrita e profissionalização, para que eles possam assim, alcançar nível mais alto de ensino.

Considerando que a inclusão é uma prática social que se aplica principalmente na atitude e no perceber das coisas, conhecer as legislações é empoderar as famílias para uma atuação mais diretiva e libertadora, como destacado por Camargo (2017), já que a consciência de direitos, colabora em prol de garantias desses direitos. Todavia, os dados da pesquisa apontam que as famílias conhecem pouco sobre as legislações que regem as políticas de Educação Especial no país, como evidencia um dos entrevistados, “*eu conheço muito pouco sobre as legislações e sobre o acompanhamento dele. Na escola do município eles davam os relatórios pra gente, mas no estado eu não recebo*” (Entrevistado 3)

Os entrevistados narram que sabem que existem algumas leis, mas que não sabem onde acessá-las, onde buscar informações para garantir os direitos. Desconhecendo seus direitos garantidos em lei, os entrevistados acabam assumindo por conta própria os recursos e as estratégias para a aprendizagem dos filhos, na maioria dos casos pagando por serviços que poderiam ser ofertados pela escola ou por parcerias assumidos por ela. Emerge, assim, a importância da defesa de direitos pela escola também, que pode colaborar na divulgação de normativas legais, no intuito de promover menor desigualdade educacional e social e maior efetividade de direitos.

Ao serem indagadas sobre possíveis sugestões na oferta de serviços escolares que auxiliassem a aprendizagem dos filhos, a entrevistada 1, por exemplo, sugere que haja menos burocracia para acesso aos serviços, maior integração entre as redes municipais e estaduais, de maneira a complementar os serviços ofertados, proposta metodológica

inovadora e atividades extracurriculares em espaços dotados de recursos audiovisuais, sensoriais e lúdicos que favoreçam o aprendizado. Os entrevistados E1, E2 e E3 sugerem também que haja maior apoio da rede pública de saúde no que se refere a atendimento psicológico, psiquiátrico e outros que possam auxiliar no desenvolvimento da criança/adolescente.

De forma geral, o que se percebeu com as respostas das famílias é que muitas escolas ainda praticam a integração, ao invés da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, e que os serviços oferecidos pelas redes públicas, em muitos casos, não são de fácil acesso para todas as pessoas. Denota-se também nas entrevistas que os familiares têm interesse que seus filhos aprendam noções básicas de matemática e/ou conteúdos aplicados às atividades rotineiras do dia a dia, para facilitar a vida dos alunos e de suas famílias.

Santos e Balbino (2015), concluem que, habitualmente, as escolas não estão preparadas para a efetiva inclusão, tanto por questões estruturais quanto, e principalmente, por questões atitudinais. Usualmente, a concepção de curar a deficiência ainda está enraizada na cultura escolar, sendo necessário desconstruir essa concepção, investindo em acessibilidade, contratação de profissionais, capacitações de equipes, novos recursos e práticas para a escolarização inclusiva e satisfatória de todas as crianças.

5 Considerações finais

Tendo como referência o objetivo deste artigo, os dados e as análises das entrevistas, é possível afirmar que, de maneira geral, os familiares entrevistados não se sentem contemplados com as práticas pedagógicas direcionadas aos seus filhos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, de três escolas da rede estadual mineira. Eles relatam frustrações em relação a conteúdos trabalhados e serviços oferecidos por essas escolas da rede. Indicam que seria importante que a escola problematizasse e identificasse as individualidades dos estudantes, suas dificuldades e potencialidades, e adotassem práticas de acompanhamento e de atendimento escolar mais adequadas, no intuito de identificar e potencializar ações que favoreçam o processo de aprendizagem deles.

Embora se sintam acolhidos em alguns momentos pelas escolas, em outros denotam diferença de tratamento, preconceito e discriminação, além da culpabilização dessas famílias nestas escolas da rede. Pode-se dizer, portanto, que os resultados da pesquisa corroboram com as discussões que apontam que a patologização das diferenças dos estudantes, principalmente de crianças pobres, contribui para a produção de preconceitos e estigmas, bem como desresponsabilizam a escola sobre o processo de ensinar e aprender.

A não oferta de recursos, serviços e parcerias políticas intersetoriais pelas escolas acabam responsabilizando os pais pela aprendizagem dos filhos. Assim, culpabilizados e resignados, esses familiares buscam estratégias pedagógicas e profissionais que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a ausência de informações sobre as legislações e até sobre as propostas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva colabora para que os familiares abram mão de seus direitos, inclusive do direito fundamental à educação e à escolarização na escola da rede de ensino regular.

A família precisa ser ouvida, convidada a participar e colaborar nos processos de escolarização de seus filhos, invisíveis duplamente: pelo segmento educacional em que se encontram e por suas diferenças individuais. Como agentes sociais de transformação, as demandas das famílias podem auxiliar na efetivação e viabilização de políticas públicas para uma educação mais inclusiva. As análises dos dados da pesquisa sugerem a urgência da efetividade das políticas públicas em vigor, no sentido de potencializar ações que fomentem uma educação de qualidade para todas as pessoas e uma melhor articulação entre o que é ofertado e disponibilizado em termos de acessibilidade, recursos e estratégias pedagógicas, intencionando promover a aprendizagem, compreendendo as diferenças individuais dos estudantes, a partir do modelo social da deficiência, portanto, rompendo as barreiras que os estudantes encontrem na escola, ainda maiores nos anos finais do Ensino Fundamental.

Destaca-se, nesse sentido, que o profissional de AEE pode colaborar significativamente com essas práticas, a partir do estudo de caso e do plano do AEE, elaborados em conjunto com o professor regente, a equipe multiprofissional e a família do estudante, para uma fidedignidade de informações e possibilidades. Destarte, indispensável que haja profissionais de AEE suficientes e salas de recursos em todas as escolas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Acredita-se, ainda, que a intersetorialidade da educação com os serviços de saúde e de assistência social será benéfica, tanto para os estudantes como para toda a comunidade escolar. Nessa articulação, destaca-se que é importante resguardar os conhecimentos e as práticas escolares e compreender a escola como espaço pedagógico, e não clínico. Dessa forma, asseguram-se práticas mais inclusivas, garantias de direitos e combate às desigualdades educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Resolução Conjunta nº 01, de 24 de outubro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento de crianças e de adolescentes com deficiência no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de novembro de 2018. Disponível em https://saude.campinas.sp.gov.br/lista_legislacoes/legis_2018/URS-CJ-CONANDA-CONADE-1_241018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF: MEC: SEESP: GAB, 2010b. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC SECADI DPEE, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro

transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

DUARTE, Jaluza de Souza. **A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**: um estudo das expectativas das famílias. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6812>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Os invisíveis: inclusão nos anos finais do ensino Fundamental. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 27, n. 53, p. 102-118, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/8044>. Acesso em: 9 fev. 2024.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Rev. psicol. Polít.**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, dez. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2024.

LAZZAROTTO, Rejane; SCHMIDT, Eluisa Bordim. Ser mãe de crianças com paralisia cerebral: sentimentos e experiências. **Perspectiva**, Erechim, v. 37, n. 140, p. 61-72, dez. 2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_373.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

LOPES, Mara Rúbia Soares de Moura; OLIVEIRA, Nathália Martins Honorato de; ARAÚJO, Rayane Pereira de; PAIVA, Raysa Adrielle da Costa; SOUZA, Luciane Silva de. **A importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia**. Disponível em: acunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/259_.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Engler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9D-cxnc/#> Acesso em: 15 abr. 2023.

MENDES, Marlon José Gavlik; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, F. E. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. e4825027, 2022. DOI: 10.14244/198271994825. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4825>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/43-2013/12961-resolucao-cee-n-460-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=780>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 11-26, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/58619>. Acesso em: 6 abr. 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_7d746e3f2072be542e3d38749b707aee. Acesso em: 15 abr. 2024

SANTOS, Patrícia de Oliveira; BALBINO, Elizete Santos. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologia e prática dos professores. CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA - SEMINÁRIO DE ESTÁGIO: PERSPECTIVAS ATUAIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/84881260/A_Inclus%C3%A3o_e_O_Processo_De_Ensino_Aprendizagem_Das_Crian%C3%A7as_Com_Defici%C3%A7%C3%A3o_Metodologias_e_Pr%C3%A1ticas_Dos_Professores. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Carla Briseida Choque Villarroel; BAZILATTO, Alexandre; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Situação socioeconômica de estudantes com deficiência no Espírito Santo. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, Universidade Federal do Espírito Santo, 2020. p. 1-1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34288>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/nometese_32_REGINALDO%20CELIO%20SOBRINHO.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

TONÚS, Daniela; WAGNER, Luciane Carniel. Inclusão em escolas regulares: percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência. **Ciência em Movimento**, v.15, n. 31, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/165/122> Acesso em: 15 set. 2023.

Recebido em novembro/2024 | Aprovado em janeiro/2025

MINIBIOGRAFIA

Luciane de Cassia Santos Lopes

Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras, Psicóloga pela Universidade Católica de Minas Gerais e membro do grupo de pesquisa e Extensão em Educação Inclusiva e Psicologia (GPEIP).

E-mail: lusanne.cs@gmail.com

Deolinda Armani Turci

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG e coordenadora do grupo de pesquisa e Extensão em Educação Inclusiva e Psicologia (GPEIP).

E-mail: deoarmani@gmail.com