UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

Gabriella Agnes Silva

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS:
a percepção de famílias sobre as instituições especializadas

Belo Horizonte
2024

Gabriella Agnes Silva

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS:
a percepção de famílias sobre as instituições especializadas

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.
Profª. Orientadora: Dra. Deolinda Armani Turci.

Belo Horizonte
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com o AACR2.

S586p Silva, Gabriella Agnes.

Público da educação especial em minas gerais [recurso eletrônico] : a percepção de famílias sobre as instituições especializadas / Gabriella Agnes Silva – 2024.
1 recurso online (105f. : il. color.) : pdf.

Orientadora: Deolinda Armani Turci.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana.
Inclui Referências.
Inclui ilustrações.

1. Educação – Brasil. 2. Educação especial. 3. Pessoas com deficiência. I. Título. II. Turci, Deolinda Armani. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana.

CDD: 371
CDU: 376(81)MG

Ficha catalográfica elaborada pro Diogo Roberto da Silva Andrade – CRB-14/1863

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Deolinda Armani Turci, pelas orientações, disposição em compartilhar, acolher e trocar experiências nessa jornada. Por tudo que me ensinou e pela confiança na realização dessa pesquisa.

Agradeço também à professora Dra. Sirleine Brandão de Souza, pelas valiosas contribuições em minha formação como pesquisadora desde a graduação. Pelas conversas instigantes, por toda atenção e carinho, muito obrigada!

Agradeço à toda banca avaliadora pela disposição e aceite em avaliar minha pesquisa.

Aos meus pais por acreditarem em mim, e valorizarem a educação desde minha infância. E à toda minha família e amigos por me ajudarem a acreditar em mim mesma e em meu potencial.

E agradeço especialmente ao Deyber, pelo carinho, apoio, encorajamento, partilha e companhia. Essa jornada se tornou mais leve graças a você. Obrigada por tanto amor.

RESUMO

Mesmo após as tendências legislativas e científicas no sentido de criar políticas inclusivas, ainda há um número considerável de instituições especializadas atendendo exclusivamente as pessoas com deficiência em Minas Gerais, a maioria de caráter privado e que contam com financiamento público, o que pode apontar para um processo de privatização da educação e falta do investimento na educação pública de qualidade. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar qual é a percepção das famílias sobre o processo educacional do público da Educação Especial nas instituições especializadas, e o que as motiva a buscá-las e permanecer vinculadas a elas. A metodologia proposta envolveu a realização de um levantamento bibliográfico seguido por uma revisão de literatura nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e a realização de pesquisa de campo composta por análise do Projeto Político Pedagógico e seis entrevistas semiestruturadas de familiares de estudantes de duas instituições especializadas de Belo Horizonte, é realizada uma análise legislativa em diálogo com autores de referência como Bueno (2011), Kassar (2013), Libâneo (2012) e Meletti (2008). As entrevistas foram transcritas e analisadas em diálogo com autores e legislação de referência. Observou-se que fatores como exclusão, situações de violência e receio desses fatores, somados à indicação por profissionais da saúde e educação levam os familiares a buscarem as instituições especializadas. Essas instituições estabelecem uma relação de acolhimento e proteção mútua que colabora com a permanência dos vínculos dessas famílias com elas. Nas considerações finais evidenciou-se que esses espaços incentivam o fortalecimento da relação família-escola, que fortalece sua manutenção e perpetuação, atrelado a uma legislação favorável às parcerias público privadas. E que é urgente que o poder público faça um efetivo investimento técnico e financeiro em medidas que contribuam com a efetivação das políticas de educação inclusiva. Os princípios norteadores do PPP têm fundamentos na busca por uma educação de qualidade e emancipatória, que são colocados em contraponto com as práticas da instituição, como os indícios de retenções excessivas e o não incentivo ao encaminhamento para escolas de ensino comum, proposto no documento.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais, Instituições Especializadas, Educação Especial, Família.

ABSTRACT

Even after legislative and scientific trends towards creating inclusive policies, there is still a considerable number of specialized institutions serving exclusively people with disabilities in Minas Gerais, the majority of which are private and have public funding, which may point to a process of privatization of education and lack of investment in quality public education. The general objective of this research is to analyze families' perception of the educational process of the Special Education public in specialized institutions, and what motivates them to seek them and remain linked to them. The proposed methodology involved carrying out a survey followed by a bibliographic review on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD - and CAPES Theses and Dissertations Catalog platforms, and carrying out field research consisting of an analysis of the Pedagogical Political Project and six semi-structured interviews with family members of students from two specialized institutions in Belo Horizonte, a legislative analysis is carried out in dialogue with reference authors such as Bueno (2011), Kassar (2013), Libâneo (2012) and Meletti (2008). The interviews were transcribed and analyzed in dialogue with authors and reference legislation. It was observed that factors such as exclusion, situations of violence and fear of these factors, combined with recommendations by health and education professionals, lead family members to seek specialized institutions. These institutions establish a relationship of welcome and mutual protection that helps maintain the bonds these families have with them. In the final considerations, it was evident that these spaces encourage the strengthening of the family-school relationship, which strengthens its maintenance and perpetuation, linked to legislation favorable to public-private partnerships. And it is urgent that public authorities make an effective technical and financial investment in measures that contribute to the implementation of inclusive education policies. The guiding principles of the PPP are based on the search for quality and emancipatory education, which are placed in contrast with the institution's practices, such as the signs of excessive retention and the lack of encouragement for referral to regular education schools, proposed in the document.

Key words: Educational Policies, Specialized Institutions, Special Education, Family.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo das escolas especiais de Minas Gerais..... 15
Quadro 2 - Caracterização das pessoas entrevistadas..... 63
Quadro 3 - Caracterização dos estudantes..... 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de resultados da busca inicial da pesquisa 38
Tabela 2 – Número de publicações selecionadas após leitura dos resumos por plataforma 40
Tabela 3 – Tipos de produções acadêmicas 42
Tabela 4 – Ano de defesa das produções acadêmicas de 2008 a 2023 43
Tabela 5 – Regiões de realização das produções acadêmicas 43
Tabela 6 – Divisão das produções por temáticas 43
Tabela 7 – Divisão das produções por instituição de ensino 44
Tabela 8 – Divisão das produções por categorias 46

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Relação de pesquisas por termos chave 39
Gráfico 2 – Relação de pesquisa por termo chave após leitura dos títulos 39
Gráfico 3 – Relação de pesquisa por termo chave após leitura dos resumos 40
Gráfico 4 – Percurso escolar na Educação Infantil 82
Gráfico 5 – Percurso escolar no Ensino Fundamental 82
Gráfico 6 – Fatores que influenciaram na opção por uma IE 83
Gráfico 7 – Fatores que influenciaram na opção por uma IE em porcentagem 83
Gráfico 8 – Fatores que influenciam na permanência em uma IE 85

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituição Especializada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

Capítulo 1 – As instituições especializadas no contexto educacional 17

1.1 As instituições especializadas na legislação brasileira 17

1.2 As Instituições Especializadas em Minas Gerais 20

1.3 A Federação Nacional das APAES 23

Capítulo 2 - Educação e Formação Humana 26

2.1 Concepções da deficiência e a sociedade capitalista 27

2.2 Relação família-escola 31

Capítulo 3 - Metodologia 36

3.1 Pesquisa em bancos de dados: famílias e instituições especializadas 38

Capítulo 4 – Resultados e Análises 42

4.1 Análise do Levantamento Bibliográfico 42

4.2 Análise de dissertações relacionadas ao tema 47

4.2.1 Pesquisa 1 - A Concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial 47

4.2.2 Pesquisa 2 - Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães 50

4.2.3 Pesquisa 3 - Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista 52

4.2.4 Pesquisa 4 - Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada 54

4.3 Resultados e análises da pesquisa de campo: o Projeto Político Pedagógico 56

4.3.1 Apresentação da Instituição 56

4.3.2 Objetivos Descritos no PPP 57

4.3.3 Princípios norteadores destacados no PPP **58**

4.3.4 Métodos, Recursos Pedagógicos e Corpo Técnico Indicados no PPP **59**

4.4 Resultados e análises das entrevistas **62**

4.4.1 Caracterização das Famílias Pesquisadas **62**

4.4.2 Percepção Acerca do Percurso Educacional dos Estudantes **65**

4.4.3 Percepção e expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes **75**

4.4.4 Relação da Família com a Instituição Especializada **79**

4.4.5 Análise dos fatores que levam a buscar e permanecer em IE **81**

Considerações Finais **87**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **89**

APÊNDICE I **95**

APÊNDICE II **96**

APÊNDICE III **98**

INTRODUÇÃO

Ao imergir em meu processo de formação científica tenho aprendido a valorizar a presença da *contradição*. As contradições têm gerado inquietações que conduzem meu percurso investigativo, estabelecendo diálogos entre concepções empíricas sobre a Educação Especial e o conhecimento acadêmico, aprofundado a partir da experiência científica.

Atuar no setor pedagógico de uma instituição especializada, concomitante aos estudos da graduação foi o ponto de partida para minhas pesquisas sobre a Educação Especial. Trata-se de uma instituição privada de caráter filantrópico, que oferece serviços na área da educação, saúde e assistência social. O público atendido são pessoas com deficiência intelectual, múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Na área educacional oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, sendo a partir do 6º ano na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA Anos Finais, para estudantes com idade a partir de quinze anos.

O processo histórico de escolarização das pessoas com deficiência desde sua gênese, tanto nacional quanto internacionalmente, decorre em um contexto de seletividade social, segregação, privatização e filantropia. No Brasil esse processo contou com forte presença das instituições privadas assistenciais, sobretudo após os anos de 1920, que impulsionaram a criação de instituições especializadas - IE, ou as chamadas *escolas especiais*. Entretanto, ao longo dos anos, diversos movimentos das pessoas com deficiência e ações de diferentes instâncias da sociedade possibilitaram avanços em relação às políticas de educação inclusiva (Bueno, 2011). A exemplo disso, está em vigência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a), que objetiva

> a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p. 14)

Entretanto, os direcionamentos da Educação Especial, mesmo que assumam perspectivas inclusivas, na atualidade mantêm aberta a possibilidade de escolarização em ambientes segregados. Minha trajetória em diálogo com esse contexto político e social suscitou diferentes reflexões, por exemplo, em termos educacionais, quais seriam os motivos que levam as famílias a procurarem as instituições especializadas, suas expectativas, e como caracterizam

suas experiências nesses espaços? Esses aspectos me direcionaram para o seguinte problema de pesquisa: qual é a percepção das famílias sobre o processo educacional do público da Educação Especial nas instituições especializadas, e o que as motiva a buscá-las e permanecerem vinculadas a elas? E por isso essa pesquisa tem como público de investigação familiares de estudantes com deficiência matriculados em instituições especializadas.

A justificativa da pesquisa fundamenta-se na necessidade de conhecer os anseios e os limites relativos à escolarização do público da educação especial por famílias que optam pelas instituições especializadas. Na medida em que poderá contribuir com a compreensão dos aspectos que influenciam na vinculação entre os estudantes e famílias com esses espaços, e assim perceber as motivações, necessidades e ausências que potencializem políticas relacionadas a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Conhecer as características do público envolvido, bem como o percurso escolar dos estudantes dessas instituições é essencial para compreender esses aspectos.

A pesquisa tem como relevância pessoal a possibilidade de enriquecer a análise das experiências do público vinculado às instituições especializadas. Além disso, o conjunto de vivências adquiridas em minha relação profissional e acadêmica com esse espaço irá favorecer o olhar investigativo e aprofundar em questões ainda pouco esclarecidas sobre a temática.

Uma pesquisa monográfica desenvolvida por mim (Silva, G. 2021) consistiu em analisar a produção científica sobre as escolas especiais. A partir da realização de um levantamento bibliográfico foram selecionadas 41 pesquisas. Os dados foram sistematizados em planilhas e criadas divisões de assuntos que em seguida foram enquadrados nas seguintes categorias: processos de ensino e aprendizagem (9); relação entre escola regular e escola especial (6); comunicação alternativa e tecnologia assistiva e acessibilidade (4); concepção de professores de escola especial (4); concepção de estudantes sobre a escola especial e escola regular (3); contextualização histórica da escola especial (3); políticas de educação especial e escola especial (3); deficiência intelectual e mercado de trabalho (3); habilidades sociais, autocuidado, deficiência e escola especial (3); educação e saúde (1); relações étnico-raciais e deficiência (1) e surdez e adolescência (1).

O levantamento bibliográfico realizado na pesquisa anterior em análise de dados em diálogo com o referencial teórico permitiu considerar que as instituições especializadas, desde sua gênese, não objetivam uma formação para o desenvolvimento pleno e exercício da cidadania. Os aspectos encontrados nas produções apontaram para instituições mais preocupadas com a adaptação das pessoas à sua realidade social, a aquisição de habilidades e

competências que atendessem às necessidades do mercado de trabalho. Não foi identificado na produção bibliográfica pesquisada um processo educativo para a reflexão crítica sobre a cidadania, no sentido de as pessoas se envolverem politicamente, conhecendo seus direitos, questionando a própria realidade e tendo a possibilidade de conduzir seu próprio processo formativo, importante para alcançar a autonomia desses estudantes.

Dados dessa pesquisa apontam que no ano de 2020 havia na cidade de Belo Horizonte – MG vinte e duas escolas especiais, e que 54% delas eram instituições privadas, muitas delas assistenciais, mantidas por recursos públicos através das parcerias público-privadas. Essa pesquisa suscitou questionamentos sobre a relação das famílias com as instituições especializadas, e como ocorre essa relação. Uma vez que é indicado na produção científica uma estrutura que busca adaptar os estudantes à sua realidade social, é necessário analisar se essa relação também é evidente com as famílias atendidas. Pesquisando o que buscam essas famílias nessas instituições, e qual é a percepção delas sobre o processo educativo dos estudantes.

A Secretaria de Educação de Minas Gerais disponibiliza em sua plataforma virtual (Minas Gerais, 2022) a planilha *Cadastro Escolar - todas as redes*, que contém a relação de escolas ativas no estado de todas as dependências administrativas. Com base em uma versão dessa planilha, disponibilizada em 10 de outubro de 2022 e a sistematização de seus dados foi possível elaborar o seguinte quadro, com informações sobre as instituições especializadas de Minas Gerais.

Quadro 1 – Quantitativo das escolas especiais de Minas Gerais

Escolas especiais mineiras	**Dependência administrativa**		
	Municipal	**Estadual**	**Privada**
399	20	23	356

Fonte: Elaboração própria com dados extraídos do site da SEE-MG (2022)

A partir dos dados do Quadro 1 foi possível aferir que mesmo após as tendências legislativas e científicas no sentido de criar políticas inclusivas, ainda há um número considerável de instituições especializadas atendendo exclusivamente às pessoas com deficiência. De acordo com esses dados 89,2% das instituições especializadas presentes em Minas Gerais são de caráter privado, o que aponta para um quadro de privatização da educação, isso devido ao fato uma das principais características dessas instituições serem as parcerias público-privadas que estabelecem.

Outro ponto importante que pode ser observado através dos dados do Quadro 1 é que das 356 instituições especializadas do setor privado 317, que corresponde a 89% delas, apresentarem em sua denominação relação direta com a Associação de Pais e Amigos do Excepcional, a APAE. O que indica a forte influência da Federação Nacional das APAES na Educação Especial em Minas Gerais e nos rumos das políticas educacionais.

Nesse sentido, objetivo geral dessa pesquisa é analisar qual é a percepção das famílias sobre o processo educacional do público da Educação Especial nas instituições especializadas, e o que as motiva a buscá-las e permanecerem vinculadas a elas. Os objetivos específicos consistem em: a) identificar a organização e princípios políticos-pedagógicos que regem as instituições especializadas de Belo Horizonte e região metropolitana; b) compreender o percurso de estudantes das instituições especializadas; c) identificar e caracterizar as famílias de estudantes dessas instituições analisando as razões que os levam a matriculá-los e permanecerem vinculadas a esses espaços.

A autora Souza (2015) conceitua família como um grupo em que são compartilhadas características, história de vida e laços afetivos. Na família são transmitidos os significados culturais para os membros do grupo, e ocorre a mediação entre os indivíduos das próximas gerações com o ambiente em que vivem. Esse conceito tem se ampliado ao longo dos anos diante das diferentes composições familiares, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2006, p. 7) define família como “conjunto de duas ou mais pessoas ligadas por laços de parentesco, consanguinidade ou adoção na unidade doméstica, residente em domicílios particulares”. Dessa forma, essa pesquisa se fundamenta no conceito de famílias compostas por diferentes relações de parentesco, sejam biológicas ou não, mas que os membros se considerem entre si familiares.

Capítulo 1 – As instituições especializadas no contexto educacional

1.1 As instituições especializadas na legislação brasileira

Para compreender a situação das instituições especializadas no Brasil é importante analisar seu lugar na legislação nacional. Por essa razão, nesse capítulo apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre a Educação Especial.

O Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ao falar sobre o atendimento educacional especializado afirma que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). De forma semelhante o Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –afirma ser dever do Estado garantir o

> atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1996)

A LDBEN também garante o direito à terminalidade específica "para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências" (Brasil, 1996). O Parecer CNE/CBE 05/2019 (Brasil, 2019) orienta que a terminalidade específica seja aplicada para os casos em que sejam esgotados os recursos para a aprendizagem e constatando-se que o estudante não se beneficie mais com a escolarização. Nesse quadro é possível emitir sua certificação de conclusão, especificando descritivamente todas as competências desenvolvidas pelo estudante. Em sequência ele deve ser encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos e educação profissional. A PNEEPEI define Educação Especial da seguinte forma,

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008a)

A PNEEPEI define o atendimento educacional especializado – AEE como um serviço complementar e suplementar da educação,

> Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da

> classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008a)

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 regulamenta o AEE como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil, 2008b). Sua oferta é obrigatória e é essencial para garantir o acesso, participação e aprendizagem do público da educação especial.

A meta 4 do Plano Nacional da Educação – PNE – LEI N° 13.005/2014 discorre sobre a educação especial da seguinte forma,

> Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

É possível observar que o termo *preferencialmente* é frequente nos textos legislativos, seguindo o pressuposto na Constituição Federal. A utilização desse termo dá abertura para que essa modalidade seja ofertada também nas instituições especializadas, o que colabora para sua perpetuação e a consequente precarização da educação.

Dentro das especificações da Meta 4 do PNE é observado um forte incentivo à parceria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, incentiva-se

> 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
> 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
> 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (Brasil, 2014)

Diante desse quadro é possível afirmar que a legislação nacional favorece às parcerias público privadas, o que fortalece a permanência das instituições especializadas, uma vez que os repasses públicos são essenciais para sua continuidade e manutenção. A autora Fabiana Silva (2021) aponta que "esta participação filantrópica tão circunscrita à Educação Especial é

resultante da sociedade capitalista, que por conveniência divide a responsabilidade social do Estado com a sociedade civil" (Silva, F. 2021, p. 184). O que descreve o movimento de desresponsabilização do Estado para com a educação especial, atribuindo esse papel à sociedade civil. A autora complementa que "esta transferência de responsabilidades para a sociedade civil, com forte atuação da filantropia, legitimará a atuação das organizações privadas na Educação prestada aos cidadãos com deficiência." (Silva, F. 2021, p. 184). Esse quadro evidencia uma contradição existente entre as políticas educacionais em prol da educação inclusiva, que valoriza a diversidade e a escola pública de qualidade para todos, da mesma forma que convoca a permanência das instituições especializadas, que contribuem para processos de segregação e exclusão.

No mesmo sentido, o decreto Nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, revogado no início de 2023, também favorecia a permanência das instituições especializadas, e atualmente mostra como políticas recentes podem ser ameaçadas. Seu Artigo 2° definia as escolas especiais da seguinte forma,

> VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; (Brasil, 2020)

Esse artigo do decreto revogado, suscita diferentes reflexões, como: o que significa não se beneficiar em seu desenvolvimento das escolas comuns? Além disso, ao longo do documento não há especificações sobre como esse aspecto poderia ser avaliado para que um estudante com deficiência fosse considerado como elegível a ser encaminhado a uma instituição especializada. E ao descrever que esse estudante demanda por apoios múltiplos e contínuos, o art. 2º do decreto não especifica quais são os apoios que as instituições especializadas podem oferecer em detrimento às escolas comuns.

Até sua revogação o documento viabilizava "a ampliação de recursos para as organizações privadas assistenciais" o que poderia "contribuir para que o Estado se afaste ainda mais das questões educacionais, legitimando a atuação dessas instituições no âmbito educacional" (Silva, F. 2021, p. 26). A ausência de dados e especificidades estabelecidas no Decreto poderia colaborar para representações e interpretações diversas, dificultando o acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns e favorecendo seu encaminhamento para as instituições especializadas.

1.2 As instituições especializadas em Minas Gerais

Em uma contextualização da história da Educação Especial em Minas Gerais, Borges e Campos (2018) dividem o processo em três fases: 1930 a 1950, predomínio das classes especiais; 1950 a 1990, predomínio das instituições especializadas; e de 1990 até o momento atual, como a fase da educação inclusiva. Vale destacar que essa distinção não significa que a forma de organização de cada período pertencesse exclusivamente a ele. Isso porque, de acordo com as autoras, a educação especial se organiza de diferentes maneiras, e essa divisão possibilita observar um destaque de formas de organização em períodos distintos.

Em referência à primeira fase da Educação Especial em Minas Gerais, em 1929 chegou ao Brasil Helena Antipoff [1], fundamentada nos princípios da Escola Nova. Ela vem a convite do governo de Minas Gerais, para auxiliar no processo já iniciado de implantação das classes homogêneas. A divisão em classes homogêneas consistia na identificação dos chamados *excepcionais* a época, e tinha como intuito atender melhor aos estudantes com deficiência. Rafante e Lopes (2009) discorrem sobre o uso dos testes de inteligência utilizados na classificação dos estudantes, e apontam que Antipoff constatou que os resultados dos testes tinham relação com o meio socioeconômico em que as crianças estavam inseridas. Entretanto as práticas foram mantidas, sugerindo sua utilização unida ao método *ortopedia mental*[2] (Rafante; Lopes, 2009). Dessa forma, as crianças destinadas às classes especiais não possuíam necessariamente alguma deficiência, mas eram em sua maioria das camadas populares, o que contribui para uma estruturação da educação especial fundamentada na seletividade social (Bueno, 2011).

Em 1932 é criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, idealizada por Antipoff. A Sociedade Pestalozzi, somada a outros movimentos de instituições privadas filantrópicas potencializou ações em relação às pessoas com deficiência e a criação de instituições para atendimento exclusivo desse público, com o objetivo de melhor atendê-los. Dessa forma, entre "1950 e de 1990, as escolas especiais assumem o protagonismo da educação dos alunos com

[1] Helena Antipoff foi uma Psicóloga russa que veio para o Brasil, em 1929 a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para ser professora de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Fundou em Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul. Esse Laboratório, sob sua direção, promoveu a organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte e em diversos outros grupos no interior do Estado, de acordo com o critério do desenvolvimento mental, da idade cronológica e da escolaridade. (Fundação Helena Antipoff, 2023)

[2] o termo ortopedia mental advinha do método de Alfred Binet, que categorizava as pessoas com deficiências em "mais débeis", "menos débeis", "mais afetados" para aplicar o seu método, que se propunha a corrigir as funções mentais, comparando os aspectos mentais ao alinhamento da coluna vertebral. (Fernandes, 2014)

deficiência" (Borges; Campos, 2018, p. 74). E em relação às propostas educativas dessas instituições Rafante e Lopes (2009, p. 247) descrevem como sendo para "uma formação limitada – no trabalho manual agrícola e doméstico", elas discorrem que as instituições especializadas, desde sua gênese, direcionavam sua atuação à formação para o mercado de trabalho, e perpetuação da organização social, o conhecimento científico ficava em plano inferior.

Por volta de 1950 "o Ministério da Educação brasileiro começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas" (Borges; Campos, 2018, p. 70). Nesse período começa-se regulamentar as parcerias público privadas, em que o Estado fornece recursos financeiros, técnicos, e incentivos fiscais a essas organizações. Nesse aspecto concorda-se com Kassar (2013) que avalia que essas parcerias eram reflexo da precarização da educação, porque o Estado delega a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência à sociedade civil, por meio de empresas privadas.

Em 1954 surge no Rio de Janeiro a APAE, fruto de movimentos comunitários, com protagonismo dos familiares das pessoas com deficiência, que deram origem a redes de instituições especializadas. Essas instituições eram em sua maioria privadas, filantrópicas-assistenciais, e surgem com objetivo de cobrir uma lacuna deixada pelo Estado, ao não garantir às pessoas com deficiência o direito a educação. Essa trajetória sustentou um modelo assistencialista, em que a educação era oferecida como caridade e benevolência, não sob a perspectiva de um direto a ser garantido pelo Estado (Kassar, 2013).

Sá, Vaz e Gonçalves (2021) discorrem que em 1982 na rede municipal de Belo Horizonte foram regulamentadas parcerias com instituições privadas filantrópicas. As parcerias consistiam na disponibilização de professores para atuarem nesses espaços. As autoras também apontam que ao longo dos anos essas parcerias foram mantidas mesmo havendo indicativos de tentativas de romper, "entretanto, devido às pressões feitas pelas organizações privado-assistenciais e pelos familiares, os convênios e contratos foram mantidos" (Sá; Vaz; Gonçalves, p. 1348, 2021). O que aponta para o apoio e influência de familiares de pessoas com deficiência a essas instituições.

As medidas da PNEEPEI (Brasil, 2008a), política federal já informadas na introdução dessa pesquisa, foram implementadas igualmente em Belo Horizonte, visando garantir o direito à matrícula no ensino regular, bem como a aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, contudo os espaços segregados permanecem instalados no estado mineiro, respaldado pelo que é estabelecido na Constituição Federal.

No contexto de Minas Gerais a Resolução 4.256/2020 da Secretaria de Educação de Minas Gerais instituiu as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino. De acordo com as Diretrizes, os princípios e objetivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais são: direito de acesso ao conhecimento; direito à educação de qualidade; direito de acesso e permanência; e direito ao atendimento educacional especializado (Minas Gerais, 2020). Elas estabelecem como público da educação especial os estudantes que apresentem

> I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras.
> III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Minas Gerais, 2020)

Dessa maneira, a legislação informa que o público a ser atendido pelas instituições especializadas de Minas Gerais são os "estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), comprovados e documentados por profissional da área da saúde" (Minas Gerais, 2020, p. 6). A resolução indica ainda que as instituições também podem contar com um número reduzido de estudantes por turma, sendo no máximo 15 e mínimo 8 estudantes no Ensino Fundamental.

Na mesma legislação aponta-se que o estado oferta a modalidade EJA Educação Especial. O Artigo 14 §1º da mesma Resolução afirma que a EJA Especial, pode ter o tempo de conclusão flexibilizada em 50%. Dessa forma, cada Módulo da EJA Especial tem duração de dois semestres, diferente da EJA do ensino comum, que tem duração de um semestre. Além disso, a legislação também afirma ser possível flexibilizar em 50% o tempo de estudos por meio das retenções.

A extensão de tempo de escolarização no documento é abordada no sentido de avaliar a particularidade de cada estudante, levando em consideração as habilidades e competências ainda não alcançadas no Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, evitando a distorção idade série. Entretanto, é necessário avaliar se esse aspecto pode apontar para um tempo prolongado de permanência desses estudantes nas instituições especializadas. Dessa maneira, a EJA em geral não se limita a atender apenas aos estudantes que nunca frequentaram a escola,

“mas se estende àquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram aprendizagens suficientes para participar de uma vida ativa” (Gonçalves; Bueno; Meletti, P. 409, 2013).

1.3 A Federação Nacional das APAES

Laplane, Caiado e Kassar (2016) discorrem sobre a Federação Nacional das Apaes e outras chamadas Organizações da Sociedade Civil – OSC, que têm grande influência política que contribui para sua manutenção e perpetuação, elas afirmam que nesse processo as parcerias público-privadas são essenciais. As autoras apontam que a Federação Nacional das Apaes é signatária do *Marco Regulatório Das Organizações Da Sociedade Civil* (Brasil, 2015a), com medidas que visam a “valorização da participação das organizações da sociedade civil na formulação, execução e avaliação de políticas públicas” (Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 48). Aspectos que apontam para influências dessas instituições na modificação da legislação para adequação às suas necessidades.

Dialogando com essa perspectiva, Meletti (2008) discute a respeito das bases fundamentadoras das APAEs para o atendimento educacional especializado. Em 2001 foi lançado o documento *Apae Educadora: a Escola que buscamos*, que trazia a proposta de um projeto político pedagógico e organização curricular, objetivando a inclusão social. É importante refletir sobre as informações difundidas por esse documento, porque ofereceram a base para que se estruturassem as instituições especializadas filiadas à Federação Nacional das APAES.

Dentre os aspectos abordados no documento, Meletti (2008) destaca a possibilidade de extensão do tempo de escolarização como uma das vantagens que as instituições podem oferecer. De acordo com a autora, a extensão de tempo é tratada sem especificar seus benefícios para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, pode-se observar que essa extensão pode beneficiar principalmente as instituições especializadas, pois viabiliza seu funcionamento por um tempo prolongado. Esse aspecto pode instigar um processo tentativa de manter estudantes nessas instituições, seja por interesse delas ou das famílias, favorecendo as retenções. Esse movimento reflete a precarização da educação no sentido de manter os estudantes e familiares dependentes da instituição, e não se formar seres autônomos que possam buscar participar na organização da sociedade, potencializando a inclusão social.

Além disso, o documento *Apae Educadora* não explicita quais são as estratégias de adequações e adaptações curriculares que as instituições especializadas podem oferecer, transmitindo a ideia de que o trabalho realizado por si só é o suficiente (Meletti, 2008). Essa contextualização aponta para uma falta de especificações em relação aos seus objetivos formativos. Dialogando com esse aspecto, o capítulo IV Art. 12 da Resolução 4.256/2020 ressalta que "é direito do estudante com deficiência ter seu percurso escolar respeitado como todo estudante, sem retrocessos nos anos de escolaridade e níveis de ensino garantindo a continuidade de estudos e conclusão" (Minas Gerais, 2020). Por essa razão é necessário avaliar o percurso escolar dos estudantes das instituições especializadas, e analisar se o direito a um percurso escolar de qualidade, sem retenções excessivas, está sendo respeitado.

De forma geral, estudantes que frequentam as instituições especializadas podem ser envolvidos por estereótipos que fortalecem em si mesmos a perspectiva de que não se adequam aos padrões exigidos pela sociedade, isentando as barreiras sociais escolares que enfrentam (Gonçalves; Bueno; Meletti, 2013). Os autores descrevem as instituições especializadas como espaços "com ênfase em atividades sem cunho pedagógico, em que o discente é preparado para atividades repetitivas, monótonas, com o ensino formal sendo secundarizado ou, até mesmo, inexistente" (Gonçalves; Bueno; Meletti, p. 410, 2013). As práticas também priorizam a preparação para o mercado de trabalho nem sempre adequadas às possibilidades dos estudantes.

Ao descreverem a EJA como uma das modalidades de ensino da educação regular, Gonçalves, Bueno e Meletti (2013) refletem sobre a longa permanência de estudantes com deficiência na modalidade, devido às constantes reprovações, retirando seu direito à aprendizagem. E alertam para o risco de a EJA como uma possível extensão da educação especial ser mais um espaço de segregação. Principalmente por não munir de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas ao público da Educação Especial. Dados do Censo Escolar analisados pelos autores de 2007 a 2020 mostram que grande parte dos estudantes com deficiência que frequentam o ensino básico na idade adequada estão sendo incorporados à EJA. E analisam também o grande número de estudantes com deficiência intelectual que frequentam a EJA Especial, mostrando a força das instituições privadas de caráter filantrópico e "explicitando que o processo de institucionalização historicamente imposto a esta população permanece sob uma nova modalidade ensino" (Gonçalves; Bueno; Meletti, p. 423, 2013).

Portanto, é possível observar um contexto legislativo nacional que favorece a permanência das IE, que é envolvido por um histórico de seletividade social e segregação. Esse

quadro também evidencia a influência da Federação das Apaes em prol da manutenção de seus serviços.

Capítulo 2 - Educação e formação humana

Ao se tratar da educação geral no contexto nacional é necessário considerar que ela é um direito garantido por lei. O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, afirma que a educação tem como objetivo o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). E para além dos textos legislativos é necessário compreender o que é a prática educativa e quais são as funções da escola. Entre as diferentes possibilidades de definição,

> Educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação (Rodrigues, 2001, p. 241)

Nesse sentido, a prática educativa não é um processo em que se objetiva formar indivíduos que atendam a um padrão desejado de ser humano, mas que valoriza a diferença. Para Libâneo (2012), em diálogo com as teorias de Vigotski, a função da escola deve ser propiciar uma formação às pessoas que as possibilite questionar a realidade em que estão inseridas e pensar criticamente em sua reorganização. O que em outros termos significa ter participação política ativa, se apropriando do conhecimento cultural e científico, para desenvolver habilidades intelectuais. A educação valoriza a autonomia das pessoas para que sejam seres ativos socialmente, o que contribui com sua inclusão social.

Rodrigues (2001) faz uma reflexão sobre o termo *exercício da cidadania* presente na Constituição e sua relação com a prática educativa, apontando sua origem no chamado Relatório Condorcet que foi aprovado na Assembleia Francesa em 1792, e utilizado como princípio educativo em diferentes textos legislativos brasileiros. O termo é carregado de significados, e dá sentido à denominação *cidadão* ou *cidadã*. A ação educativa que objetiva o exercício da cidadania utiliza instrumentos que proporcionem a "organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política" (Rodrigues, 2001, p. 236).

A organização escolar e seus recursos precisam garantir a construção do processo educativo. E o lugar do docente nesse processo é indispensável, Rodrigues (2001) afirma que o ser humano

> não herda as competências necessárias para vivenciar a diversidade das experiências nas quais estará inserido ao longo de sua vida. E como a sua vida não está delimitada pelo mundo natural, mas pela variedade do mundo cultural, carece de conhecer e

> dominar as formas do mundo cultural, admirável e complexo. (Rodrigues, 2001, p. 244)

Nesse sentido, a mediação docente precisa ser qualificada por um profissional competente e com as condições objetivas para intervir com qualidade socialmente referenciada. Além do mais, escola não pode se resumir ao acesso à informação, que hoje é impulsionado pelos recursos tecnológicos, pois esse acesso não desenvolve naturalmente a perspectiva crítica. A formação humana envolve a capacidade de exercer uma criticidade sobre o conhecimento e informação, processo em que a interação docente é imprescindível. O que diferencia a experiência empírica, da formação escolar é a mediação docente, que é considerada "mediação universal e insubstituível" (Severino, 2006, p. 261).

Um aspecto já discutido anteriormente em relação às instituições especializadas é quanto ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Uma vez que é um direito garantido por lei, faz-se necessário refletir se esses espaços proporcionam uma educação para o exercício da cidadania, e no caso contrário, qual seu objetivo formativo. Alguns aspectos que podem significar a situação de autonomia das pessoas são "o da autonomia da vontade, o da autonomia física e o da autonomia intelectual" (Rodrigues, 2001, p. 250). A autonomia intelectual consiste em formar seres humanos críticos, que possam perceber de maneira reflexiva sua própria realidade. Sob essa perspectiva, um espaço que busca perpetuar o trabalho oferecido através da dependência da própria instituição, pode significar que o direito a uma formação para autonomia está sendo negado.

2.1 Concepções da deficiência e a sociedade capitalista

Os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada por Turci (2023) sobre a relação entre os termos educação inclusiva e direitos humanos indicam que pesquisas acadêmicas ainda têm como foco as características individuais dos estudantes. E diante de um quadro de invisibilidade e exclusão é essencial que as diversidades sejam apresentadas, para que assim seja possível cobrar igualdade de oportunidades, uma vez que existem legalmente, mas sua efetivação não é garantida. Ela afirma que "o ideal é que a escola compreenda as diferenças em si, como singularidades e particularidades próprias de cada pessoa" (Turci, 2023, p. 238). Nesse contexto, cabe discutir as diferentes concepções sobre a deficiência.

Essas concepções podem impactar de diferentes maneiras as relações das pessoas com deficiência e a sociedade. O modelo médico, ou biomédico, é um modelo centrado na deficiência, e se constitui a partir de um padrão de normalidade. Nele, a deficiência é entendida como uma falha, ou desvantagem, e ela é a responsável pela não participação plena do indivíduo na sociedade (Prychodco, 2020 *apud* Silva, G. 2021). Diniz (2007) afirma que nesse modelo a deficiência é tratada como uma lesão, e a pessoa com deficiência alvo de cuidados biomédicos.

Sobre o modelo social Diniz (2007) aponta para sua importância ao avaliar na sociedade suas inacessibilidades para as pessoas com deficiência. Ela afirma que o modelo mostrou a importância da ação política no combate à opressão, e a deficiência assumiu um conceito político. Nessa perspectiva a deficiência não está na pessoa, mas sim na sociedade, que é responsabilizada pela exclusão.

E por último, o modelo biopsicossocial leva em consideração aspectos biológicos, psicológicos e sociais (Prychodco, 2020 *apud* Silva, G. 2021). Esse modelo compreende a deficiência de uma maneira mais ampla, nele a sociedade deve passar por profundas modificações para atender a todos, e seu foco está nas barreiras presentes no processo de ensino e aprendizagem que impedem o estudante de ter seu direito à educação escolar garantido. De acordo com o modelo a deficiência e suas implicações para a vida da pessoa são analisadas juntamente a outros aspectos que as envolvem, e é o modelo considerado mais adequado no direcionamento dessa pesquisa. Além disso, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, fala sobre as barreiras e os facilitadores que podem influenciar na relação da pessoa com a sociedade, ela define que “se essa influência for positiva, o desempenho resultante ficará acima da capacidade esperada, se essa influência for negativa, o desempenho do indivíduo ficará abaixo da sua capacidade” (OMS, 2013).

Ao falar sobre a deficiência a autora Souza (2021) aponta que a concepção de *anormalidade* é produzida pela própria sociedade de acordo com o momento histórico. A autora discorre sobre a presença dos discursos, que se configuram um campo de disputa e podem trazer classificações hegemônicas a partir das posições institucionais ocupadas, o que tem relação direta com o campo político (Souza, 2021).

> o fato de que o sujeito caracterizado como deficiente, excepcional, com necessidades educativas especiais, público-alvo da educação especial, se insere em dada sociedade e que, assim, carrega as marcas da constituição que o enreda, que faz com que tenha ou não possibilidades para além de sua condição física, biológica ou psíquica. (Souza, 2021, p. 3)

Para a autora, as formas de orientação sobre o conceito de deficiência por pesquisadores do campo da Educação Especial agrupando-as em três perspectivas distintas. Inicialmente a deficiência de uma "base estritamente biológica, definindo a deficiência por meio de manifestações puramente orgânicas localizadas no indivíduo" (Souza, 2021, p. 5), nessa perspectiva a limitação está apenas na pessoa, e associa a deficiência a uma falta.

Um segundo agrupamento "compreende a deficiência como mera diferença, alegando a igualdade de todos os indivíduos" (Souza, 2021, p. 5). Nessa perspectiva a deficiência é uma característica diferente, e que todas as pessoas têm características diferentes e devem produzir a diferença. Entretanto, essa perspectiva pode negar as limitações e a própria deficiência, o que pode ser prejudicial às pessoas condicionadas a ela na sociedade.

O terceiro grupo trazido pela autora fundamenta-se "na complexidade existente entre o sujeito em determinados e específicos momentos históricos e a sociedade organizada por meio de regras e normas" (Souza, 2021, p. 5). Ele considera a deficiência e sua relação com o espaço social, com os fatores externos que influenciam na trajetória da pessoa. A deficiência não é abordada como vantajosa ou desvantajosa, mas está condicionada à relação da pessoa com o espaço social, que é constitutivo da deficiência. As análises demonstram que no campo da Educação Especial as constituições dos saberes são instáveis, e estão sobre forte influência do campo político.

Em relação à definição de deficiência intelectual o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) descreve da seguinte forma

> A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-5, p. 75, 2014)

Uma vez que um dos requisitos obrigatórios para realizar matrículas em instituição especializada é um laudo médico que ateste a deficiência, é necessário refletir sobre a organização das instituições especializadas e a influência da homogeneização. Ao dialogar com as teorias de Vigotski (2011) é possível aferir que selecionar pessoas segundo suas caraterísticas biológicas para inserção em um ambiente escolar pode não trazer benefícios ao seu processo de aprendizagem.

Vigotski afirma que "poderíamos dizer que todas as funções superiores se formaram não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das

funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social" (Vigotski, 2011, p. 864). As funções superiores podem ser atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, e entre outras. De acordo com Vigotski o social tem maior impacto para o desenvolvimento dessas funções que o biológico. Vigotski (2011 *apud* Silva, G. 2021) denomina esse processo de sociogênese das formas superiores de comportamento. Ele explica que para uma criança chegar a um determinado resultado e os caminhos utilizados não permitem isso ela cria caminhos indiretos até que chegue ao resultado desejado.

Vigotski (2011) também discute a respeito da imitação, e que é uma prática importante para o desenvolvimento da criança. Assim, a criança observa indivíduos que já adquiriram determinadas habilidades e conhecimentos, e as executa através da imitação. Assim, um ambiente escolar diversificado, heterogêneo e munido de pessoas de diferentes características é essencial para o desenvolvimento humano. Desta maneira, pode-se questionar os benefícios das instituições especializadas, pois a organização homogeneizadora não enriquece o processo educativo, mas reduz sua potencialidade (Vigotski, 2011 *apud* Silva, G. 2021).

A partir das discussões empreendidas até aqui, pode-se perceber ainda as implicações da sociedade capitalista, em que pessoas com deficiência são excluídas do sistema educacional comum por não serem consideradas produtivas. A contextualização histórica da Educação Especial aponta que com o argumento de melhor atender as pessoas com deficiência se reproduz processos de exclusão e segregação, que fundamentam a estrutura capitalista (Rafante; Lopes, 2009).

Rafante e Lopes (2009) discorrem que a gênese das instituições especializadas foi permeada por um interesse no desenvolvimento de habilidades e competências, que permitissem que as pessoas fossem inseridas no mercado de trabalho. Práticas que não potencializavam a capacidade cognitiva dos estudantes, e a apropriação do conhecimento científico ficava em um plano inferior.

Libâneo (2012) problematiza os conceitos de educação de qualidade na sociedade capitalista analisando tratados internacionais, e apontando para um dualismo na educação, em que a escola voltada para aquisição do conhecimento historicamente produzido é destinada aos estudantes das classes economicamente favorecidas, e no outro sentido se encontra "a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças" (Libâneo, 2012, p. 16). De acordo com o autor as práticas educativas voltadas para o segundo público se baseiam no conhecimento utilizável na prática, e que não possibilita acesso a níveis elevados de pensamento. Essas

políticas são elaboradas com interesse de atender necessidades mínimas de aprendizagem, convivência e acolhimento, e a apropriação do conhecimento científico deixada em plano inferior. E é também por essa razão que a valorização da escola pública, gratuita e de qualidade é essencial para o desenvolvimento da educação inclusiva.

> É nesse espaço onde os estudantes da Educação Especial devem estar, sem perder de vista o projeto educacional que pautamos para todos os estudantes. Defendemos a escola pública, laica e gratuita como um direito de socialização do conhecimento formal e sistematizado, próprios da escola, possibilitando a emancipação humana e a luta para construir outra hegemonia que permita a superação de todas as desigualdades. (Sá; Vaz; Gonçalves, p. 1348, 2021)

A partir das análises da origem das instituições especializadas no contexto da sociedade capitalista, e os conceitos de formação humana introduzidos, é necessário observar de maneira crítica qual formação essas instituições objetivam oferecer.

Dialogando com Vigotski, as autoras Padilha e Silva (2020) ressaltam que uma pessoa que apresente alguma deficiência pode se desenvolver e aprender desde que sejam dadas a elas condições socioeducacionais. O que é um desafio para a prática educativa, e envolve a organização dessa prática para atender as singularidades e proporcionar o domínio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Elas apontam a Pedagogia Histórico-Crítica e o conhecimento a respeito de autores clássicos da educação como um caminho para uma educação inclusiva efetiva e que não se paute apenas na beleza da convivência entre as diferenças. E que "privar as pessoas com deficiência da vida em coletividade é privá-las da fonte de desenvolvimento cultural" (Padilha; Silva, 2020, p. 119).

2.2 Relação família-escola

Ao se tratar da relação família-escola é necessário discutir o conceito de família, que vem levantando debates e estudos ao longo dos anos por grandes pesquisadores da área. O conceito de *família moderna* constituído por duas pessoas do sexo oposto tem entrado em conflito com outras formações, sejam dirigidas por apenas um representante, mãe, pai ou outro familiar ou outras configurações, como as homoafetivas. Salztrager (2018), em uma análise sobre a *família moderna* aponta que nela podem ser observados diferentes alicerces, destacando a necessidade de afeição como algo imprescindível para a felicidade do lar; como espaço de intimidade, descanso e aconchego; e a delimitação dos papéis dos membros da família bem

definidos. Ele também problematiza a naturalização desse conceito pela sociedade ao longo da história, que começa a defendê-lo e assumi-lo sem senso crítico.

Salztrager (2018) em diálogo com os estudos de Ariès define que a família é uma produção social, cujas práticas e ideias se expandiram especialmente na Europa, século XVII. Ariès aponta que o chamado *sentimento familiar*, que organiza as famílias com base nos laços afetivos, surge a partir da disposição das famílias pela educação das crianças. Ariès também aponta que a presença do afeto não era predominante na composição familiar, mas que inicialmente "cabia a ela apenas a conservação e a transmissão dos bens às gerações seguintes, bem como a proteção da honra e da vida em um mundo no qual dificilmente alguém conseguiria sobreviver sozinho" (Salztrager, 2018, p. 170).

O autor parte das discussões sobre família para a discussão sobre as instituições em diálogo com as teorias de Foucault, introduzindo o conceito de *Panopticon*, ou panóptico. Um modelo de prisão cujo objetivo era a disciplinarização total dos presos, que por meio de uma disposição arquitetônica que favorecia a vigilância, fazia com que os reclusos temessem ser observados para evitar punições, e se disciplinassem. As concepções de Foucault ultrapassam as prisões partindo para outras instituições como internatos, exércitos e as famílias. Analisando que a figura de autoridade, seja materna, paterna, do professor ou outra imagem, é construída a partir de uma eficaz ilusão construída sobre elas, que as situa como "autoridades a serem respeitadas e modelos a serem seguidos" (Salztrager, 2018, p. 176).

De acordo com Salztrager (2018), Foucault também avalia que a autodisciplina não é a única estratégia de instituições panópticas, mas também a " formulação e aplicação de uma série de sanções normalizadoras que classificam os indivíduos em conformidade com os padrões da boa disciplina" e formulação de "suas próprias leis, tendo também seus delitos minuciosamente especificados, bem como suas formas de julgar e castigar" (Salztrager, 2018, p. 176-177). O autor discute o fato de que a disciplina hierarquiza comportamentos entre bons e maus, para que os maus comportamentos sejam extinguidos, e que todas as pessoas se pareçam após táticas de correção. É essa disciplina que conceitua a chamada *família normal*, que é permeada por laços afetivos, tem pai e mãe unidos pelo matrimônio, o pai é provedor financeiro, e a mãe cuida do lar e da educação das crianças, menino e menina ditos *normais*, são estudiosos, obedientes, respeitam os adultos e fazem coisas consideradas de meninos e meninas. Esse modelo de *família normal* se contrapõe ao modelo de *família desviante*, sugerindo que tudo que foge do padrão da normalidade precisa ser lançado fora.

Diante desses padrões, Foucault estabelece uma espécie de dispositivo de exame "através do qual os indivíduos são permanentemente avaliados e imediatamente corrigidos caso algo de errado seja identificado" (Salztrager, 2018, p. 179). Esse dispositivo fundamenta diferentes profissões da área da saúde, educação e entre outras, para a busca por padrões físicos e comportamentais. Foucault pontua que esses padrões de normalidade são construídos socialmente, ele também analisa que não há verdade absoluta em relação ao conceito de família, mas suas definições são construções históricas de valor, o que desconstrói o conceito de *família moderna* (Salztrager, 2018).

Romanelli (2016) dialoga com essa perspectiva e aponta que essa desnaturalização da família "permitiu entender que unidade doméstica não é uma entidade única e imutável, mas assume diferentes configurações em sociedades específicas", o autor complementa que o "reconhecimento da diversidade desses arranjos domésticos permite considerar que família é sempre uma realidade plural embora todas as famílias tenham algumas características comuns" (Romanelli, 2016, p. 79). Dessa forma, não se trata de um modelo específico de família, mas sim modelos de famílias. Sobre a organização familiar o autor avalia que

> A unidade doméstica envolve não apenas a procriação, mas a reprodução da existência biológica de seus integrantes, a socialização dos imaturos, os cuidados com eles, a sua ressocialização contínua e a dos demais familiares, uma vez que a vida familiar é um processo de incorporação constante de alterações provenientes da esfera pública, tanto da área econômica quanto da política. (Romanelli, 2016, p. 79)

O autor analisa os sentimentos e conflitos nas relações familiares. Como o cuidado, que acaba sendo naturalizado como papel de desempenho para as mulheres, ou os conflitos entre aspirações individuais e os projetos coletivos da família. Ao retratar a relação família e escola ele afirma que há uma "tendência presente no senso comum e entre agentes educacionais de desqualificar as famílias das camadas populares, rotulando-as de desestruturadas", e "que supostamente não cuidam adequadamente dos filhos e da escolarização destes" (Romanelli, 2016, p. 87). Aponta ainda que essa representação negativa predomina sobre as famílias de camadas menos favorecidas, mas as mesmas questões também são presentes nas famílias mais favorecidas economicamente, bem como problemas envolvendo as drogas e criminalidade. É importante assumir uma perspectiva crítica que permita conhecer as realidades das famílias pesquisadas, como se organizam, como ocorre o processo de escolarização dos indivíduos, e suas configurações socioeconômicas e culturais.

Pode ser observado em pesquisas da área uma ausência de precisão no uso do termo *família* que dificulta a compreensão do papel dos indivíduos nos processos de escolarização.

Assim, família “pode referir-se à mãe, ao pai e a irmãos quanto pode englobar os mais diversos parentes” (Romanelli, 2016, p. 88). Em relação ao papel materno na escolarização avalia que as pesquisas direcionam sobretudo para as mães, com poucas investigações do papel do pai na escolarização.

> A dificuldade enfrentada pelo pai para paternar, socializar, orientar e acompanhar os filhos em suas obrigações escolares funda-se na representação de que tais atribuições devem ser desempenhadas pela mãe. E o próprio processo socializador tende a enfatizar a feminização de tais tarefas, como se elas fizessem parte de uma suposta natureza feminina. (Romanelli, 2016, p. 88)

Esse quadro evidencia as desigualdades de gênero presentes na sociedade, estruturada de uma forma em que as mulheres são colocadas como principais responsáveis pelos trabalhos domésticos e pelo cuidado dos filhos. Também é destacada a importância do afeto no processo de escolarização, ele analisa que o afeto está presente tanto na instituição familiar como na escola. E que no ambiente escolar afetos diversos como cooperação e competição, podem criar condições favoráveis ou não para a continuidade do processo de escolarização (Romanelli, 2016). Em diálogo com essa perspectiva a autora Nogueira (2005) avalia como as questões afetivas ao longo dos anos expandiram seu espaço no ambiente escolar, e como o professor, além da mediação do conhecimento, também passou a lidar com questões emocionais e afetivas que costumavam ter seu maior espaço no ambiente familiar. Nogueira (2005) analisa que

> a instituição escolar hodierna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e a da família. E o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será — ao menos no plano do discurso — o permanente diálogo com os pais. (Nogueira, 2005, p. 573)

Em relação ao papel dos familiares na educação das pessoas com deficiência Ferreira (2010) aponta para a importância de sua influência nos processos educativos. É essencial que os familiares tenham conhecimento sobre esses diretos para assumirem papel de agentes de sua proteção e promoção dos direitos humanos no contexto educacional.

Mediante os autores abordados, neste subtópico, o conceito do termo família é compreendido como diferentes configurações domésticas, podendo ser compostas por indivíduos de diferentes níveis de parentesco, desde que reconhecidos entre si enquanto família e representante familiar. Podem ser compostas por membros consanguíneos ou reconhecidos legalmente enquanto membros familiares. Os familiares são de grande importância para o

processo educativo e busca pela garantia de direitos, o que está diretamente relacionado a uma educação de qualidade.

Capítulo 3 - Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visa analisar fenômenos sociais, a partir das interações e experiências individuais ou grupais. A pesquisa utiliza a estratégia Estudo de Caso, que de acordo com Yin (2005) investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real. Foi realizada uma análise legislativa em diálogo com autores de referência como Bueno (2011), Kassar (2013), Libâneo (2012) e Meletti (2008).

Iniciou-se a partir de um levantamento bibliográfico seguido por uma revisão de literatura nas bases de dados das plataformas virtuais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essas plataformas foram selecionadas por serem consideradas relevantes no meio acadêmico. De acordo com informações em sua página virtual, a BDTD "integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa" (BDTD, 2023). Já o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, disponibiliza "informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado" (CAPES, 2023). A descrição desta etapa da pesquisa está informada abaixo, no item 3.1.

Posteriormente procedeu-se a uma pesquisa de campo que foi composta por análise documental e entrevista semiestruturada. A análise documental exige uma leitura crítica do documento, e permite analisar seus objetivos, intencionalidades, silêncios e ausências (SAMARA; TUPY, 2007). Já a entrevista semiestruturada é um procedimento que traz a compreensão do participante, bem como suas opiniões, concepções e avaliações. Nela é utilizado um roteiro que serve como guia para o entrevistador, é aberto para a espontaneidade e pode trazer significados não esperados (FLICK, 2012), instrumento considerado ideal para a pesquisa diante da diversidade de possibilidades de respostas.

Os locais de realização do trabalho de campo foram duas instituições especializadas filantrópicas de Belo Horizonte. Para identificar às instituições preservando sua denominação elas serão chamadas de Instituição 1 ou I1 e Instituição 2 ou I2. A forma de aproximação com as instituições se deu devido ao fato de a autora dessa pesquisa ter atuado profissionalmente no setor administrativo da I1 por cerca de cinco anos. Já a I2 foi selecionada por ser vinculada à mesma entidade mantenedora da I1, porém são escolas de gestão e denominação diferentes. As duas instituições contam com um espaço denominado *Sala das Mães*, local em que os familiares podem permanecer durante as aulas dos estudantes. As pessoas que se disponibilizaram e

tiveram interesse em participar desse estudo estavam naquele espaço, aguardando o término das aulas.

No total, as pessoas entrevistadas foram seis membros familiares de estudantes dessas duas instituições, três de cada uma delas, e todas são mulheres. Pontua-se ainda, que apesar de serem seis participantes na pesquisa o número de estudantes é sete, pois uma participante é mãe de dois estudantes irmãos gêmeos.

Para as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas as perguntas norteadoras descritas no Apêndice I. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas literalmente para análise, utilizando-se o software Microsoft Word, necessitando realizar apenas pequenos ajustes após a transcrição. A análise das entrevistas foi feita dialogando com autores de referência e dividindo-as em categorias. Na criação das categorias baseou-se na teoria da análise de conteúdo de Bardin, que ressalta que a análise tem por finalidade proporcionar "deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração" (Bardin, 1991, p. 42). Foram utilizadas as categorias de análise: caracterização das famílias pesquisadas; percepção acerca do percurso educacional dos estudantes; percepção e expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes; e relação da família com a instituição especializada.

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa elas serão chamadas de *Participante* seguidas de um número específico. Todas as famílias assinaram um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice II), que assegura que todos os dados da entrevista e de identificação serão mantidos em sigilo, e guardados pela pesquisadora como evidência dos procedimentos realizados.

Em relação aos documentos, além de legislações, analisou-se o Projeto Político Pedagógico – PPP – de uma das instituições, a I1, isso porque após solicitação e diversas tentativas, não foi possível ter acesso ao PPP da I2, por questões institucionais internas. A cópia do PPP da Instituição 1 foi disponibilizada via e-mail. No documento, buscou-se conhecer a estrutura organizacional e princípios norteadores da instituição, através de leitura integral dele. Em sequência estabeleceu-se análise crítica e diálogo com os autores das referências bibliográficas e textos legislativos. Foram estabelecidas as seguintes categorias de análise para o documento: Apresentação da Instituição; Objetivos Descritos no PPP; Princípios norteadores destacados no PPP; Métodos, Recursos Pedagógicos e Corpo Técnico Indicados no PPP.

A seguir, apresenta-se como ocorreu a seleção dos textos analisados a partir dos bancos de dados das plataformas BDTD e CAPES.

3.1 Pesquisa em bancos de dados: famílias e instituições especializadas

Para se conhecer o que vem sendo pesquisado sobre a relação das famílias com as instituições especializadas nos bancos de dados já informados acima, foram analisadas 63 produções acadêmicas selecionadas após leitura dos títulos e resumos, aplicando o recorte temporal de 2008 a 2023. Elas foram sistematizadas para análise nos anos de publicação, área de conhecimento, instituição de ensino, região de publicação, e por último foram criadas categorias para enquadramento das produções. As referências desses trabalhos se encontram no Apêndice1 dessa pesquisa.

Para a realização do levantamento foram utilizados os termos chave: escola especial, escola especializada, instituição especial, instituição especializada. Também foi realizada a busca pelos termos: instituição especial família; instituição especializada família; escola especializada família; escola especial família, entretanto o número de publicações foi reduzido em relação aos demais termos, e as pesquisas selecionadas já estavam presentes nas outras buscas. Estabeleceu-se ainda o recorte temporal de 2008 a junho de 2023, por ter sido 2008 o ano da implementação da PNEEPEI, e em junho de 2023 data da realização da pesquisa nas bases de dados. A busca pelos termos chave sem a utilização de aspas em cada plataforma retornou alto número de resultados, que dificultaria a realização da pesquisa, como mostra a Tabela 1.

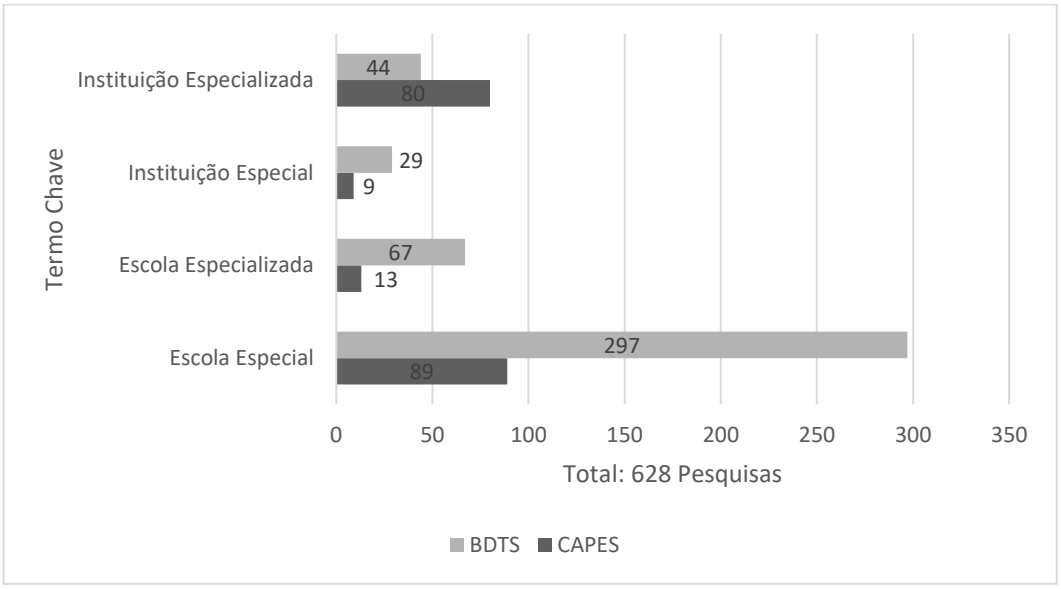
Tabela 1 – Número de resultados da busca inicial da pesquisa

Plataforma	Termo chave	Nº de publicações
CAPES	Escola Especial	77.856
BDTD	Escola Especial	17.174
TOTAL		95.030

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Diante do grande número de publicações optou-se por realizar as próximas buscas, inclusive pelos outros termos, utilizando aspas, para obter um retorno mais específico para o tema. Dessa forma, foi possível obter os resultados descritos no Gráfico 1.

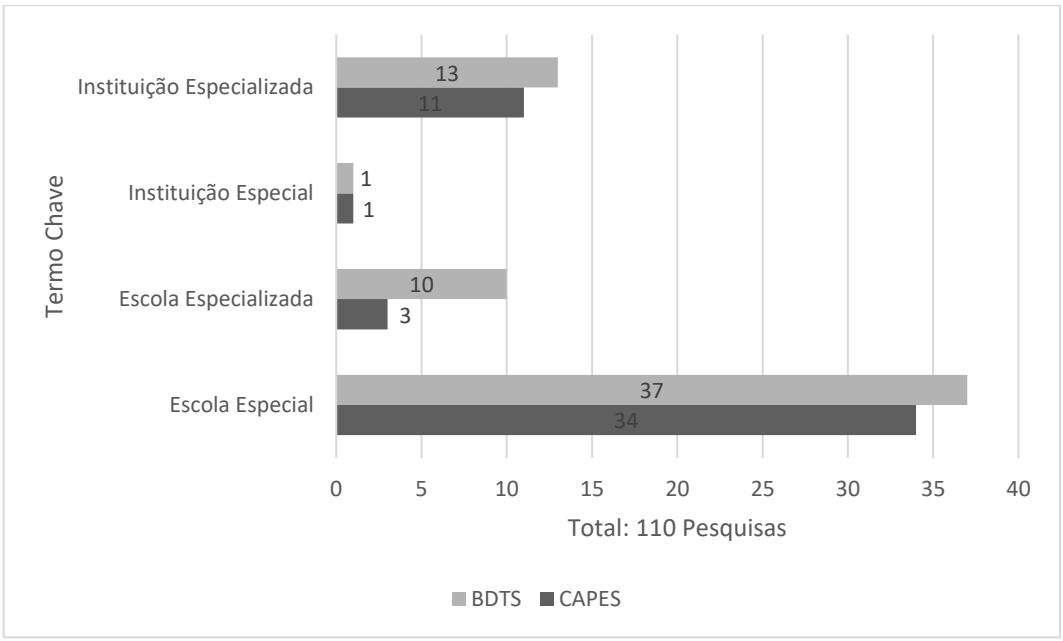
Gráfico 1 – Relação de pesquisas por termos chave



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Dessa forma, o número de trabalhos selecionados nessa etapa foi 628. Em sequência foi realizada a leitura dos títulos das 628 pesquisas para retirar os trabalhos que não apresentavam relação direta com o tema. Essa etapa permitiu chegar aos dados do Gráfico 2.

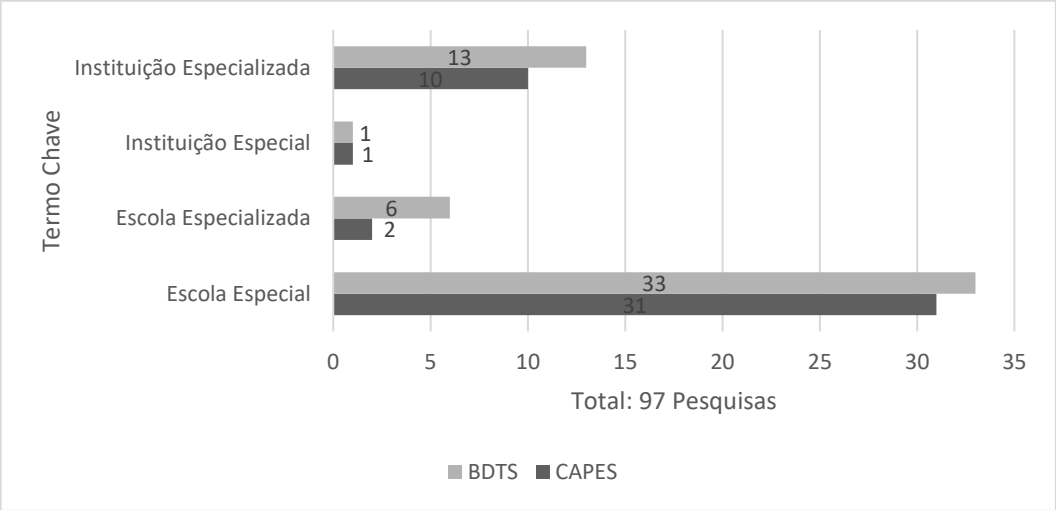
Gráfico 2 – Relação de pesquisa por termo chave após leitura dos títulos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados dos bancos de dados.

O total de trabalhos selecionados a partir da busca pelos termos chaves e após leitura dos títulos, descartando os que não possuíam ligação direta com o tema foi de 110 textos. E dando sequência ao levantamento bibliográfico foi realizada a leitura dos resumos das 110 pesquisas para confirmar sua relação com a temática e os termos chave, o que possibilitou a elaboração da Gráfico 3.

Gráfico 3 – Relação de pesquisa por termo chave após leitura dos resumos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados dos bancos de dados.

Após leitura dos resumos restaram 97 pesquisas, vale pontuar que nessa etapa um dos textos foi descartado por não ter sido localizado seu resumo ou texto integral na plataforma CAPES e repositório de sua universidade. Já na plataforma BDTD, uma pesquisa foi descartada por não estar em idioma português. Após essa etapa foi possível elaborar a Tabela 2 com total de trabalhos selecionados até essa etapa da pesquisa.

Tabela 2 – Número de publicações selecionadas após leitura dos resumos por plataforma

Plataforma	Nº de publicações
CAPES	44
BDTD	53
TOTAL	97

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados.

Após essa etapa os títulos das 97 pesquisas foram sistematizados em planilha para identificação dos trabalhos repetidos. Foram identificadas 5 pesquisas repetidas dentro da plataforma BDTD, que reduziu o total de trabalhos para 47. E na plataforma CAPES foi

identificada uma pesquisa repetida, alterando o número de pesquisas selecionadas para 44, restando até essa etapa o total de 91 publicações.

Ao cruzar em planilhas os títulos das pesquisas restantes foram identificadas pesquisas presentes nas duas plataformas, chegando ao total de 28 publicações duplicadas. O que reduziu o número final de pesquisas a compor o levantamento bibliográfico para 63 textos analisados no capítulo 3, seus dados estão dispostos no Apêndice III.

Capítulo 4 – Resultados e Análises

No capítulo 4, apresenta-se os resultados e análises do levantamento bibliográfico, do PPP da I1 e das seis entrevistas semiestruturadas. Apresentados em sequência e dispostos nos itens 4.1 ao 4.3.

4.1 Análise do Levantamento Bibliográfico

Para conhecer a produção científica de Teses e Dissertações sobre as instituições especializadas foram organizadas as informações disponíveis sobre elas neste subtópico. Após o levantamento final de 63 produções acadêmicas selecionadas elaborou-se uma planilha utilizando ferramentas digitais para sistematização dos dados. Optou-se por destacar aqui os seguintes itens das produções: título, autor, ano de produção, tipo de produção, área, instituição, cidade e região da produção. Em relação aos tipos de produções foi possível observar os dados indicados na Tabela 3.

Tabela 3 – Tipos de produções acadêmicas

Tipo de Produção	Nº de publicações
Dissertações de Mestrado	44
Teses de Doutorado	19
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Com os dados de Tabela 3 é possível observar que as dissertações de mestrado correspondem a 69,8% das produções, seguidos por 30,1% de teses de doutorado, indicando um predomínio de dissertações de mestrado em detrimento das teses de doutorado.

Em relação ao ano de publicação, dentro do recorte temporal foi possível identificar produções em cada um dos anos selecionados, com exceção de 2023, em que não foram identificadas produções até junho. Dividindo o recorte temporal por períodos de 5 anos foi possível observar os dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Ano de defesa das produções acadêmicas de 2008 a 2023

Ano de Publicação	Nº de publicações
2008-2012	16
2013-2017	21
2018-2022	26
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Os dados da Tabela 4 apontam para um crescimento exponencial no número de publicações sobre as instituições ou escolas especializadas. É possível observar que do período inicial, 2008 a 2012 ao período final 2018 a 2022 houve um aumento de 61,5% no número de produções. Em relação às regiões em que as produções foram realizadas foi possível elaborar a Tabela 5.

Tabela 5 – Regiões de realização das produções acadêmicas

Região	Nº de produções
Sudeste	27
Sul	24
Nordeste	6
Centro-Oeste	4
Norte	2
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

De acordo com dados da Tabela 5 a região Sudeste predomina contendo 42,8% das produções seguida pela região Sul com 38%. A região Nordeste vem em sequência com 9,5%, Centro-Oeste 6,3%, e por último a região Norte com 3,1% das produções. Vale destacar que essas duas regiões concentram o maior número de instituições de ensino superior e programas de pós-graduação. A Tabela 6 apresenta uma divisão por programa de pós-graduação.

Tabela 6 – Divisão das produções por programas de pós-graduação

Temáticas	Nº de publicações
Educação	41
Educação Especial	4
Ensino na Educação Básica	2
Educação Matemática	2
Música	2

Ciências	1
Educação nas Ciências	1
Educação Ambiental	1
Gestão Educacional	1
Educação Sexual	1
Educação: História, Política, Sociedade	1
Linguística Aplicada	1
Saúde	1
Psicologia	1
Odontologia	1
Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	1
Educação e Diversidade	1
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Os dados da Tabela 6 mostram que as produções estão divididas em 17 programa de pós-graduação, 65% das teses e dissertações pertencem à programas de Educação. Seguidos por Educação Especial com 6,3% das produções, e Ensino na Educação Básica, Educação Matemática e Música com 3,1% cada. Os demais programas representam 1,5% das produções. Em relação às instituições dos autores da pesquisa foi possível elaborar a Tabela 7.

Tabela 7 – Divisão das produções por instituição de ensino

Instituição de Ensino	Nº de publicações
Universidade Federal De São Carlos	5
Universidade De São Paulo	5
Universidade Estadual Paulista	4
Universidade Federal De Pelotas	4
Universidade Federal De Goiás	3
Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	3
Universidade De Caxias Do Sul	2
Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	2
Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro	2
Universidade Metodista De São Paulo	2
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos	2
Universidade Federal Do Ceará	2
Universidade Tecnológica Federal Do Paraná	1
Universidade Regional De Blumenau	1
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
Universidade Metodista De Piracicaba	1
Universidade La Salle	1
Universidade Federal Do Rio Grande	1

Universidade Federal Do Espírito Santo	1
Universidade Federal De Pernambuco	1
Universidade Federal Da Paraíba	1
Universidade Federal Da Fronteira Sul	1
Universidade Federal Da Bahia	1
Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná	1
Universidade Estadual De Ponta Grossa	1
Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul	1
Universidade Estadual De Maringá	1
Universidade Estadual De Goiás	1
Universidade Estadual De Campinas	1
Universidade Do Oeste Paulista	1
Universidade Do Oeste De Santa Catarina	1
Universidade Do Estado Do Pará	1
Universidade Do Estado Da Bahia	1
Universidade Anhanguera De São Paulo	1
Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	1
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	1
Fundação Universidade Federal Do Pampa	1
Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul	1
Centro Universitário Moura Lacerda	1
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Do total de 39 instituições de ensino 7,9% das produções acadêmicas vêm a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de São Paulo cada. Em sequência vêm Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal De Pelotas com 6,3% cada. As Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul vêm com 4,7%, seguidas por 6 instituições com 3,1% cada uma, e as demais 27 instituições têm 1,5% das produções cada.

Os dados também permitem analisar que das 39 instituições 26, que corresponde a 66,6% delas são de âmbito público, e 33,3% que são 13 delas são do âmbito privado. O que mostra que a maior parte das publicações pertence às universidades públicas.

Após a leitura dos resumos foi possível determinar os assuntos de que se tratam as produções acadêmicas, e a partir deles determinou-se categorias para ordenar cada uma das produções. A partir dessa etapa elaborou-se a Tabela 8.

Tabela 8 – Divisão das produções por categorias

Categorias	Nº de publicações
Prática Pedagógica	16
Educação dos Surdos	13
Concepção de Professores Sobre a Educação Especial e Inclusiva	5
Contextualização Histórica das Instituições Especializadas	5
Concepção das Famílias e Relação Família Escola	4
Percurso e Trajetória Escolar	4
Corpo, Gênero, Autonomia e Cuidado	3
Educação Artística	3
Reconfiguração da Instituição Especializada	3
Gestão Educacional	2
Saúde Física e Alimentar	2
Políticas de Educação Especial	1
Relação Exclusão e Inclusão Social e Educacional	1
Representações Sociais da Deficiência	1
TOTAL	63

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos bancos de dados

Analisando a Tabela 8 é possível observar que a categoria *prática pedagógica* concentra a maior parte das publicações, com 25,3%. Ela engloba produções diretamente relacionadas à prática docente, e os assuntos presentes nessa categoria são: aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência; educação física; políticas e práticas na educação especial; formação de professores; atividades escolares; educação sexual; projeto político pedagógico; alfabetização; ensino da língua espanhola; desafios do fazer pedagógico; autonomia; tecnologias da informação e comunicação; e currículo funcional natural.

A categoria *educação dos surdos* com 20,6%, apresenta os seguintes assuntos: contextualização histórica de instituição especializada; educação bilíngue; tecnologia da informação e comunicação; ensino de matemática; relação de matrículas na escola comum e especial; identidade dos surdos; e educação sexual.

Em sequência, com 6,3% cada, vem as categorias *concepção das famílias e relação família-escola*, cujos assuntos são: educação sexual; trajetória escolar de estudantes com deficiência; percepção de familiares sobre a escolarização; e relação família-escola. Já a categoria *percurso e trajetória escolar* contém os assuntos: percurso escolar de estudantes com deficiência; concepção das famílias sobre a trajetória escolar; percurso entre escolas especiais e comuns; concepção das famílias sobre a trajetória escolar.

Corpo, gênero, autonomia e cuidado aborda os temas: relação com o corpo e gênero; práticas de cuidado com estudantes com TEA; e autonomia. *Educação artística* versa sobre:

fotografia; e educação musical. *Reconfiguração da instituição especializada* trata sobre os assuntos: instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar; APAE; e AEE complementar. Essas categorias representam 4,7% das produções cada uma.

Gestão institucional trata sobre os assuntos: conflitos; coordenação escolar; e APAE. *Saúde física e alimentar* fala sobre os assuntos: educação alimentar nacional; e saúde bucal. Cada uma delas representa 3,1% das produções.

E por fim, com 1,5% das produções cada categoria tratam dos respectivos assuntos: *políticas de educação especial* sobre as políticas de financiamento das instituições especializadas. *Relação exclusão e inclusão social e educacional* discute as práticas sociais e educacionais de uma instituição especializada. E *representações sociais da deficiência* sobre: a deficiência na perspectiva de professores e assistentes sociais.

Portanto, o levantamento bibliográfico permitiu analisar que nas produções acadêmicas há uma grande diversidade de temáticas abordadas, cuja maioria está concentrada na Educação, mas transitam dentro das Ciências Humanas, Sociais e Biológicas. Também foi constatado o crescimento exponencial das publicações de 2008 a 2023, e que a maior parte delas tem origem nas regiões Sudeste e Sul em instituições públicas, principalmente na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade de São Paulo. A categoria *prática pedagógica* teve a maior parte das publicações, e no geral elas discutem e analisam temas relevantes relacionados à educação especial.

4.2 Análise de dissertações relacionadas ao tema

Após a divisão por categorias foi possível selecionar o grupo de produções que mais se relacionam à pesquisa que vem sendo realizada, que é a categoria *Concepção das Famílias e Relação Família Escola*. As produções presentes nessa categoria foram lidas integralmente e analisadas. As informações dessas produções são os seguintes:

4.2.1 Pesquisa 1 - A Concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial

Autor(a): OLIVEIRA, C. A. M. D. de.

Ano: 2009

Tipo: Dissertação de Mestrado

Instituição: Centro Universitário Moura Lacerda

Tema: Educação

Cidade: Ribeirão Preto

A pesquisa *A Concepção das Mães Sobre a Sexualidade dos Filhos com Deficiência Mental em uma Escola de Educação Especial* está organizada com os seguintes títulos e seções: Introdução, SEÇÃO I: A Sexualidade é humana! É uma questão natural, SEÇÃO II: Método, SEÇÃO III: Resultados e discussão, e Considerações finais. Um dos pontos iniciais observados na leitura da pesquisa é a opção pelo termo deficiente mental, vale pontuar que a produção tem data de 2009, ano em que a discussão sobre o uso das terminologias era mais complexa que os dias atuais, o que pode ter influenciado a autora no uso do termo.

A autora inicia o texto com uma introdução sobre a sexualidade como tabu na sociedade, principalmente ao se tratar das pessoas com deficiência. O objetivo da pesquisa é "descrever e analisar como as mães de filhos com deficiência mental, que freqüentam uma escola especial vêem à sexualidade dos mesmos" (Oliveira, 2009, p. 14), com vias a fundamentar a criação de grupos de orientação. A pesquisa é realizada com 10 mães de estudantes com deficiência matriculados em uma IE, seus procedimentos metodológicos envolvem análise do prontuário dos estudantes e entrevistas semiestruturadas às mães.

A autora inicia uma discussão sobre o sexo e sexualidade na sociedade dialogando com Foucault, e afirma que no século XVII o sexo era visto como algo inato, e sua exposição não censurada. E com o desenvolvimento do capitalismo essa realidade se transformou, e a sexualidade passa a ser algo encoberto e misterioso. Ela pontua que a sexualidade é natural do ser humano, mas é permeada por preconceitos, moralismo e dúvidas, e por isso é importante existir a educação sexual.

Oliveira (2009) diferencia educação e orientação sexual, ela afirma que educação sexual é introduzida primeiramente no ambiente familiar, e que famílias que tratarem com afetividade a sexualidade de maneira natural transmitirão valores aos filhos que se tornarão pessoas mais seguras em relação à sua sexualidade. E em relação à orientação sexual a autora afirma que "tem como objetivo ampliar o conhecimento sobre a sexualidade, não se limitando somente ao sexo procriação, mais levar estes conceitos a níveis mais amplos de informações, gerar discussões diversificadas" (Oliveira, 2009). A autora discute a importância dessa orientação nas

escolas por meio de grupos de orientação com os familiares, e analisa essa proposta voltada para as mães de pessoas com deficiência em IE.

Ao falar da sexualidade das pessoas com deficiência a autora problematiza que são rotuladas por manifestações da sexualidade inadequadas, e que essas manifestações estão relacionadas à falta de orientação, privacidade e isolamento (Oliveira, 2009). As entrevistas foram gravadas e transcritas, e a partir de sua leitura foi possível criar seis categorias e quatro subcategorias de análise.

Na categoria *relatos que indicam as manifestações sexuais do filho* são identificados relatos de auto manipulação sexual, que não são proibidos pelas mães. Entretanto, há diferentes relatos desse ato em público, o que constrange os familiares, a autora pontua que isso pode estar ocorrendo por falta de orientação. Na categoria *relatos que indicam a ação das mães durante a manifestação sexual do filho* são trazidos relatos de mães que desaprovam as manifestações sexuais de seus filhos, e as consideram inadequadas. E afirma que para a formação de um grupo de orientação é importante conhecer as perspectivas das mães sobre a sexualidade dos filhos para que se possa trabalhar no grupo. Ao falar sobre *relatos que expressam a visão das mães quanto à sexualidade de seus filhos* são encontrados relatos que consideram normal e relatos que consideram anormal. Oliveira (2009) observa que o nível de escolaridade das mães que consideram normal é mais elevado do que as demais.

Quanto aos *relatos de mães sobre a educação sexual de seus filhos* são observados relatos de repressão e de orientação. Em seguida a autora inicia uma discussão sobre inibidores sexuais, na categoria *relatos que expressam a opinião das mães sobre os inibidores sexuais*, e constata que a maioria das mães é favorável ao seu uso quando considerarem necessário, e analisa que em nenhum dos relatos levou-se em consideração a opinião da pessoa com deficiência sobre esse uso.

Por fim, a autora traz a categoria *relatos que revelam o desejo das mães em obter apoio ou mesmo instrução por meio da escola*. Nessa categoria ela destaca o interesse e necessidade dos familiares em obter orientação para saberem lidar com as manifestações sexuais de seus filhos. E que a escola seria um local adequado para a realização dessa instrução. E discute a infantilização da pessoa com deficiência ao ser privada de manifestações de sua sexualidade. A autora finaliza afirmando a importância da educação sexual, e que a postura dos pais nesse processo é fundamental.

4.2.2 Pesquisa 2 - Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães

Autor(a): OLIVEIRA, C. M. de

Ano: 2016

Tipo: Dissertação De Mestrado

Instituição: Universidade De Caxias Do Sul

Tema: Educação

Cidade: Caxias do Sul

A pesquisa *Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães* é qualitativa de abordagem exploratória, composta por: Introdução; Quadro teórico; Composição do método; Análise e discussão dos dados; e Considerações finais. Oliveira (2016) faz uma aprofundada contextualização histórica e política sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência no contexto nacional e internacional. Ela problematiza os processos de segregação e homogeneização que em diálogo com autores de referência, como Vigotski (1997) e Beyer (2010), não trazem benefícios para o desenvolvimento.

Em seguida a autora revela que a pesquisa objetiva "analisar como as mães percebem a trajetória escolar de seu filho com Deficiência Intelectual", e para isso é necessário "traçar a trajetória escolar destes, entre a escola especial e a escola comum", bem como "identificar os aspectos que sustentaram as escolhas da família com relação a essa trajetória" (Oliveira, 2016, p. 45).

Os participantes da pesquisa são mães de seis estudantes com deficiência de 10 a 17 anos que tenham estudado nos dois modelos de escolas: especais e regulares. A autora pontua que para a pesquisa foram convidados pais e mães, entretanto apenas mães se dispuseram a participar. Foram realizadas entrevistas não diretivas com questões norteadoras, que foram gravadas e transcritas de forma literal. As perguntas buscaram coletar informações sociodemográficas, identificar a reação da família frente ao diagnóstico de deficiência, as orientações recebidas em relação à escolarização, e explorar a trajetória escolar desses estudantes a partir da perspectiva das mães. Após a transcrição e leitura das entrevistas foram empregadas categorias e subcategorias de análise. As categorias foram: trajetória escolar,

percepções das mães em relação ao filho, percepções das mães em relação aos docentes e percepções das mães em relação à inclusão.

A autora constatou que todas as histórias têm um ponto em comum “as dúvidas e os questionamentos diante de uma realidade ainda cercada por muitas incertezas e inquietações” (Oliveira, 2016, p. 51). A autora também constata uma divergência em relação às indicações dos profissionais que atendiam os estudantes, em que alguns recomendavam a escola comum e outros a especial. A presença de um profissional da saúde na escolha pela instituição teve um grande peso para a maior parte das famílias. Diante disso, a autora faz uma relação com o modelo médico da deficiência, e analisou como o saber médico se sobrepõe aos saberes pedagógicos, e das próprias mães.

Entre relatos de mães de estudantes em escolas comuns estão as reclamações excessivas por parte da escola quanto ao comportamento dos estudantes, e a baixa ou inexistente exigência por parte dos professores em relação à aprendizagem deles. Em algumas situações o papel da socialização na escola comum é colocado como acima dos demais, o que é problematizado pela autora, pois o direito ao conhecimento deve ser o principal aspecto a ser oferecido pela escola.

Outra análise feita na pesquisa se refere aos discursos que arremetem ao chamado modelo caritativo da deficiência, que de acordo com a autora relaciona a pessoa com deficiência a merecedora de caridade e necessitada de ajuda. Foi possível identificar esse modelo na escola especial, que não propunha atividades desafiadoras ao estudante, e na escola comum onde os outros envolvidos faziam todas as atividades pelo estudante, que se tornava cada vez mais dependente. Esse modelo estigmatiza a pessoa com deficiência como incapaz.

Em relação aos profissionais da educação é percebido uma dificuldade em incluir, o que pode ser identificado em pedidos para transferência de estudantes e até apelidos pejorativos dados pelas próprias professoras. Quanto à expectativa das mães, é de que seus filhos aprendam principalmente a ler, e que na escola comum aprendam como os outros estudantes, o que apresenta traços de uma perspectiva normatizante, ligada ao modelo médico. Há também um forte desejo pela autonomia, que é impulsionada a partir do ambiente socialmente diversificado.

Quanto aos aspectos dificultadores no processo de aprendizagem, é observado o despreparo de alguns professores para ensinar e incluir pessoas com deficiência. O que aponta para a importância da formação continuada para o professor. E por outro lado, algumas mães relatam que na escola especial os professores eram certificados para trabalhar com esse público, porém, não ofereciam um ensino satisfatório. E predomina um discurso alegando a incapacidade de aprendizagem do estudante, arremetendo novamente ao modelo médico da

deficiência. Outro aspecto dificultador do processo de aprendizagem é o grande número de estudantes em sala de aula, que dificulta um atendimento de qualidade para todos por parte do docente.

Ao falar sobre os aspectos facilitadores do processo de aprendizagem são observadas formas de compensação que acontecem a partir de interações significativas no meio escolar. Essa compensação dialoga com as teorias de Vigotski (2011), em que a pessoa com deficiência desenvolve outros meios para chegar a determinados objetivos, que podem ser dificultados pela deficiência. Que de acordo com a perspectiva das mães ocorre por estar entre pessoas que aprendem em ritmos e de maneiras diferentes. Elas também apontam a importância do papel do professor ao reconhecer a capacidade de aprendizagem do estudante, e de oferecer diferentes formas de ensino e aprendizagem. Essa mediação acontece por meio dos professores, mas também pelos colegas de turma, que enriquecem o processo.

E por fim, a autora analisa a percepções das mães em relação à inclusão escolar, e identifica contradições, pois algumas mães relatam que o filho estar matriculado em uma escola comum não lhe garantiu um ensino de qualidade, embora seja garantido por lei. As escolas ainda seguem princípios tradicionais da educação, em que o estudante deve se adaptar à realidade da dela, e não o contrário. É comum a descrença na educação inclusiva, entretanto a autora destaca que o conhecimento das mães sobre os direitos de seu filho vai além de ser matriculados em uma escola comum, mas têm o direito de aprender, e a escola deve saber recebê-lo.

4.2.3 Pesquisa 3 - Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista

Autor(a): FERREIRA, B. R.
Ano: 2022
Tipo: Dissertação De Mestrado
Instituição: Universidade De São Paulo
Tema: Ciências
Cidade: São Paulo

A dissertação *percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista* está organizada em: Introdução; Autismo; Objetivo geral; Materiais e métodos; Resultados; Discussões e Conclusão. A pesquisa teve início antes da pandemia da COVID-19[3], em que questionários e formulários eram aplicados à pacientes do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica nos Distúrbios do Espectro do Autismo na Faculdade de Medicina da USP (LIF-DEA-USP). Buscava-se investigar a baixa expectativa dos familiares em relação ao desempenho escolar e futuro acadêmico do estudante. Devido à pandemia o formulário assumiu um formato digital, e teve ampla divulgação pelo território brasileiro.

A autora faz uma contextualização histórica sobre o autismo, e descreve o papel dos estudiosos Kanner e Asperger. Ela também faz uma descrição do Autismo no DSM, onde o Autismo aparece pela primeira vez em sua terceira edição, em 1980. Até sua atual descrição no DSM-V como um "Transtorno do Neurodesenvolvimento, que pode interferir no desenvolvimento da interação em sociedade", e pode também apresentar "padrões restritos e repetitivos de comportamento" (Ferreira, 2022, p.17).

É realizada uma contextualização legal relacionada às pessoas com TEA, trazendo destaque para Lei Berenice Piana – Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, seu artigo 7 multa de três a vinte salários-mínimos um gestor ou autoridade escolar que negar a matrícula de pessoas com TEA ou outra deficiência. Em sequência, Ferreira (2022) traz as teorias de Piaget para o desenvolvimento humano, e estudos que revelam a eficácia do olhar individualizado na aprendizagem, e que a falta de conhecimento sobre o TEA pode prejudicar esse processo.

O objetivo geral da pesquisa é estudar a percepção de pais e cuidadores de crianças e adolescente diagnosticadas com TEA de 3 a 14 anos, matriculados em escola regular (pública e privada) ou em escola especial, a respeito do processo de escolarização de seu filho. O método utilizado foi questionários online na plataforma Survio, um questionário para pais de crianças que se encontravam na educação infantil, de 3 e 6 anos, com 23 perguntes, e outro para crianças e adolescentes que estavam no ensino fundamental, de 6 a 14 anos, com 27 perguntas. O questionário foi amplamente divulgado nas redes sociais e passou por uma análise de estatística após a coleta de dados, que durou três meses.

O estudo apontou para a necessidade de materiais e métodos de ensino individualizado para as crianças, e que os familiares reconhecem seu importante papel no acompanhamento

[3] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (OPAS, 2020)

escolar deles. Também foi constatado que quanto mais elevado o nível de escolaridade mais se evidencia as dificuldades de aprendizagem para os pais. E que a maioria das pessoas com TEA não estuda em escolas especiais.

Ao comparar os dois grupos de respostas, Ferreira (2019) observa que o primeiro grupo afirma que a escola estimulava mais a socialização antes da pandemia, e o grupo dois afirma que estimulava mais momentos de comunicação. E quanto a área que mais tinham dificuldade, o grupo 1 afirma que as crianças tinham como maior desafio a aprendizagem, já o grupo 2 acreditava ser o raciocínio.

4.2.4 Pesquisa 4 - Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada

Autor(a): GUALDA, D. S.

Ano: 2015

Tipo: Dissertação De Mestrado

Instituição: Universidade Federal De São Carlos

Tema: Educação Especial

Cidade: São Carlos

A dissertação *Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada* é composta por: Introdução; Método; Resultados; e Conclusões. Ela é iniciada com uma aprofundada contextualização legal sobre os direitos das pessoas com deficiência à escolarização em escolas comuns, e uma análise da presença desse público nas instituições especializadas. A autora levanta hipóteses de que as famílias sejam temerosas em matricular seus filhos na escola comum e não recebam atendimento adequado, e que a instituição especializada oferece serviços multidisciplinares que atraem os familiares. Seu objetivo é "investigar quais são as diferenças existentes nessas famílias e nas relações estabelecidas com a escola de seus filhos, tendo como base a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner" (Gualda, 2015).

Gualda (2015) faz uma discussão sobre a Educação Infantil para crianças com deficiência, e sua importância o mais cedo possível em seu desenvolvimento. A autora realiza uma análise das implicações da relação família-escola, e divide em duas instâncias, "relações diretas entre pais e filhos no contexto familiar, relacionadas às atividades escolares dos filhos e relações dos pais no ambiente escolar" (Gualda, 2015, p.31).

Participam da pesquisa 55 familiares de crianças com deficiência que são divididos em três grupos: GEC, filhos matriculados em pré-escolas do ensino comum; GIE, filhos matriculados em instituições especializadas; e GA filhos matriculados em ambas as instituições. É realizada uma descrição das crianças quanto ao gênero, idade e deficiência, e quanto aos participantes 90% eram mães, 5% pais e 5% avós. Os instrumentos utilizados foram questionários padronizados, a pesquisa foi realizada em forma de entrevista, a pesquisadora fazia as perguntas e anotava as respostas.

Como resultado, a autora constatou que para o GA o envolvimento com a escola fica prejudicado, há poucas reuniões com os professores e escolas em comparação com os demais grupos. E os grupos GA e GIE mostraram trocar mais informações com profissionais das outras áreas. No grupo GIE foi evidenciada uma postura assistencialista e passiva dos familiares em relação ao processo educativo. No grupo GEC foi observada uma maior exigência em relação ao contexto escolar que nos outros grupos, eles também fazem um maior acompanhamento dos filhos nos afazeres escolares.

Os familiares do grupo GEC demonstraram maior conhecimento sobre os aspectos específicos da deficiência, o que a autora associa a uma provável orientação e apoio mais frequente da instituição de ensino, e esse grupo também demonstrou um nível de satisfação maior com o suporte social recebido que os outros grupos. Gualda (2015) constata que quanto mais elevada a idade e a organização de rotina e estimulação oferecidas nas reuniões familiares mais próxima era a relação família-escola.

De forma geral, essa revisão de literatura permitiu conhecer algumas produções relacionadas ao tema pesquisado. A pesquisa de Oliveira (2009) sobre sexualidade traz uma reflexão sobre o lugar de escolha dos estudantes com deficiência em relação ao próprio corpo, e que seus familiares podem tomar algumas decisões sem considerar a opinião e percepção dessas pessoas. O que leva a refletir se o lugar de escolha pela instituição especializada leva em consideração o desejo dos estudantes, especialmente ao se tratar de estudantes adultos.

A pesquisa de Oliveira (2016) possibilitou analisar a trajetória escolar de estudantes com deficiência que tenham estudado nos dois modelos escolares, especial e comum. A presença do modelo médico da deficiência é intensa nesse processo, tanto na escolha pela escola, quanto no desejo de que os estudantes com deficiência aprendam da mesma maneira que os estudantes sem deficiência, apontando uma perspectiva normatizante.

Ferreira (2019) trouxe aspectos importantes em relação aos efeitos da pandemia da COVID-19 para estudantes com deficiência. E Gualda (2015) para o importante papel dos

familiares desde a Educação Infantil. No geral, as pesquisas demostram que ainda é necessário aprofundar na percepção dos familiares sobre as instituições especializadas e o que os leva a buscarem e se manterem vinculados a elas.

4.3 Resultados e análises da pesquisa de campo: o PPP

A Lei nº 9.394, de 1996 – LDBEN - estabelece como responsabilidade das escolas a elaboração, execução e avaliação de sua proposta pedagógica. Ela prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Brasil, 1996). Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico - PPP aborda os princípios que regem as instituições, bem como sua intencionalidade educativa.

Por essa razão, com objetivo de identificar a organização e princípios políticos-pedagógicos que regem as instituições pesquisadas, optou-se por tomar como base seu PPP. Contudo, como já informado na metodologia, foi possível analisar apenas o PPP da I1, e para isso as categorias definidas e apresentadas anteriormente, serão utilizadas como títulos dos subtópicos.

Sobre o PPP em análise, destaca-se que desde sua introdução é possível observar os fundamentos de sua atuação na modalidade Educação Especial, quando se afirma ainda que a instituição utiliza de recursos específicos para proporcionar a valorização das potencialidades dos estudantes, buscando promover sua interação psicossocial, profissionalização, formando cidadãos produtivos, aceitos e participativos.

4.3.1 Apresentação da Instituição

Além de trazer dados de identificação da instituição, o documento traz os princípios filosóficos, divididos entre éticos, políticos e estéticos. É realizada uma breve contextualização histórica da instituição, que teve sua fundação em 1961, ano que corresponde ao período de predominância das escolas especiais por Borges e Campos (2018). Também é citada a

influência de Helena Antipoff na sua criação, o que é apontado pela instituição como uma busca por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, considerada insuficiente por parte do poder público na época da criação da instituição.

4.3.2 Objetivos Descritos no PPP

No item sobre a missão da instituição os termos *acolher*, *resgatar* e *capacitar* evidenciam a relação de benevolência com as pessoas com deficiência e suas famílias, em que o acolhimento pode significar a oferta de um ambiente seguro. E *resgatar* já se pressupõe uma situação de vulnerabilidade em que se encontram as pessoas com deficiência. Além disso, *capacitar* precede dos termos *exercício da cidadania* e *preparação para o trabalho*. Conforme descrito em sua missão, a instituição não pretende atender apenas os matriculados, mas também suas famílias. Sá, Vaz e Gonçalves (2021) apontam que pressões das famílias junto às instituições colaboraram para que os recursos técnicos e financeiros fossem repassados às IE de Belo Horizonte. Esses aspectos podem indicar que a valorização da relação com as famílias fortaleça a defesa dos interesses dessas instituições.

Quanto ao objetivo geral a I1 informa que pretende oferecer opções diferenciadas para a construção do conhecimento, entretanto essas opções não são especificadas. Também afirma que esse conhecimento tem como preceito a busca por uma sociedade mais justa e democrática, e a melhoria da qualidade de vida no trabalho e cotidiano familiar. Também se encontra no objetivo geral a busca pela autonomia intelectual e participação crítica no processo histórico social, o que em diálogo com as teorias de Rodrigues (2001).

Os objetivos específicos da I1 trazem pontos importantes para a compreensão de seus princípios norteadores. Neles são trazidos o conceito de cidadania como participação política e social, aspectos sobre a relação de respeito com o meio-ambiente e a compreensão desse papel. Também traz o uso de técnicas, recursos psicopedagógicos e tecnológicos para o desenvolvimento da potencialidade do estudante, e atividades que estimulem o desenvolvimento da autoestima, habilidades, integração social e familiar.

Ao falar sobre a relação família-escola objetiva-se solicitar informações e orientações que possibilitem o *pleno desenvolvimento e ajustamento do educando*. O termo *ajustamento*

chama atenção por contraditoriamente arremeter a uma adequação à instituição, o que pode apontar para práticas pedagógicas simplistas, e não uma apropriação do conhecimento científico que o permita questionar a própria realidade e refletir sobre sua transformação (Rodrigues, 2001); (Libâneo, 2021). O termo também pode dialogar com a perspectiva médica da deficiência em relação à reabilitação, em que a pessoa deve se adaptar à sociedade e não o contrário (Diniz, 2007). Além disso, essa relação também mostra a complexidade das relações família-escola, na busca por compreender a realidade nesse ambiente e atrelar seus impactos ao comportamento do estudante no ambiente escolar (Nogueira, 2009).

Outro ponto importante abordado pela I1 nos objetivos específicos é a preparação para o ingresso em classes comuns do ensino regular, ainda nos níveis iniciais da educação básica utilizando recursos especiais. É um aspecto importante a ser abordado no PPP porque dialoga com as políticas de educação inclusiva, uma vez que demonstra a intenção de que o estudante tenha seu processo educativo no contexto escolar comum. Entretanto, não são especificados procedimentos para esse fim, ou quais são os chamados *recursos especiais*. Mais um objetivo relacionado ao ensino comum no documento é a complementação através das salas de recursos e oficinas pedagógicas oferecidas pela instituição. No PPP foram especificadas oficinas pedagógicas de música, artesanato e culinária, entretanto não há especificações sobre a existência de salas de recursos destinadas ao AEE.

Os últimos objetivos específicos no PPP falam sobre o conhecimento e cuidado com o próprio corpo, saúde e a prática esportiva. E por fim, que se pretende promover a atualização dos profissionais da educação.

Dessa maneira, compreende-se a organização pedagógica da I1 com princípios estruturados em uma formação de cidadãos conhecedores de seus diretos e com indícios de diálogo com a promoção da educação inclusiva, porém ao mesmo tempo contraditória. O PPP não especifica os recursos e instrumentos utilizados para promover a inclusão dos estudantes no ensino regular, e traz aspectos que apontam para a adequação desses estudantes e seus familiares à instituição e sua funcionalidade. Pode-se fortes traços da perspectiva médica da deficiência, que traz em suas bases a reabilitação dos estudantes. Traços que indicam a deficiência com bases estritamente orgânicas, ou seja, com foco na deficiência (Souza, 2021), e perspectivas de adequação das pessoas a um padrão de normalidade (Diniz, 2007).

4.3.3 Princípios norteadores destacados no PPP

Ao falar sobre os princípios norteadores o documento cita a Pedagogia de Projetos, que de acordo com Prado (2009, p. 3) nela o estudante "aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento". A metodologia descrita também abrange às áreas cognitiva, comunicativa, social e tecnológica, que podem trazer benefícios para a aprendizagem.

Ao falar sobre os princípios institucionais são citadas a busca por proporcionar o desenvolvimento com vistas a melhorar a qualidade de vida, e manifestar a individualidade por meio de diferentes técnicas e instrumentos. Também a sensibilização da sociedade, a redução do preconceito, a ampliação da consciência em relação à *causa* das pessoas com deficiência, e a divulgação e observação aos seus diretos. Os dados rementem ao viés característico das instituições filantrópicas é o de apelo assistencialista à chamada *causa* do público. Kassar (2013) e Bueno (2011) problematizam que essa perspectiva não fortalece a concretização do direito à educação, mas sim como um favor.

4.3.4 Métodos, Recursos Pedagógicos e Corpo Técnico Indicados no PPP

Em sequência é descrito no documento o corpo técnico, docente e administrativo da instituição, composto no ano de 2023 por 9 professores, sendo 2 regentes de turma e 7 regentes de aulas. Os docentes são servidores do estado de MG, cedidos a partir de uma parceria público-privada com a instituição. Infere-se a partir dos dados e em diálogo com Bueno (2011) e Kassar (2013) que são recursos públicos sendo aplicados no setor privado, e consequente precarização da educação pública.

E em relação à escolaridade é descrito no PPP, que em 2023 a instituição continha 5 turmas, divididas em turnos matutino e vespertino. Sendo 2 turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano, e 3 turmas da EJA multisseriadas entre 1º e 3º módulo, correspondentes entre 6º ao 9º ano, com aproximadamente 90 estudantes matriculados, entretanto com capacidade para atender mais.

Ao falar sobre a avaliação do processo educativo é descrito que ela deve ser contínua, sistemática e cumulativa, ocorrendo ao longo do processo de acordo com os objetivos previstos.

E que a avaliação permitirá embasar intervenções e utilização de estratégias e abordagens para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente. O documento indica que nesse processo a família e o estudante têm direito de discutir os resultados da escola.

Na organização curricular é indicada Base Nacional Comum Curricular – BNCC como fundamentadora da prática docente. Em seguida são citados os ciclos de alfabetização, do 1º ao 3º ano, e ciclo de aprendizagem intermediário complementar, do 4º ao 5º ano. Ao citar o 5º ano é feita a observação de que nesse ano é possível realizar a retenção, justificando que na Educação Especial o estudante tem o direito a *50% a mais* do tempo escolar, o que é utilizado para justificar reprovações. Em relação a isso, Meletti (2008) problematiza a chamada *flexibilização* de tempo de permanência nesses espaços sem detalhamento dos seus benefícios ao processo educativo, e em diálogo com Gonçalves, Bueno e Meletti, (2013) essa flexibilização contribui na negação do direto à aprendizagem e reproduz a exclusão.

Em seguida são trazidos os conteúdos, seus objetivos e avaliações do ensino fundamental, as disciplinas são: português, matemática, ciências naturais, história e geografia, artes (música e teatro), educação física, ensino religioso, e informática. Informa-se ainda no documento que na EJA, as disciplinas são as mesmas, entretanto é inclusa a Língua Estrangeira Moderna – Inglês, e Temas Transversais e Ética.

Na área destinada à organização escolar são esclarecidos os procedimentos para realização de matrícula e documentação necessária. E sobre a progressão, é especificado que a promoção de uma etapa para a outra pode acontecer em qualquer momento do processo, desde que o estudante tenha alcançado os objetivos necessários. Também é citado que os estudantes que terminarem o quinto ano do ensino fundamental dentro da faixa etária serão encaminhados à escolas de ensino regular, o que pode ser tensionado com o fato de nessa etapa ser também permitido reprovar estudantes.

Também é citada a Classificação, que de acordo com o documento permite avaliar os conhecimentos e habilidades do estudante já matriculado na instituição sem considerar a série cursada, direcionando para uma etapa acima considerada adequada. A Reclassificação segue o mesmo princípio, mas é aplicada a estudantes vindos de outras escolas.

Também são citados a recuperação como possibilidade de obtenção de notas; a terminalidade específica, descrita como uma certificação de escolaridade quando já se esgotaram as possibilidades de alcançar resultados de aprendizagem; e medidas que podem ser tomadas no caso de dez dias consecutivos de faltas, entre elas a intervenção do serviço de assistência social e contato com as autoridades competentes.

Em sequência é descrita a interação entre famílias e comunidade escolar, incentivada por meio de festas, eventos e trabalho coletivo, com participação e cooperação mútua. Como informado anteriormente, uma característica importante dessas instituições, é o espaço de espera chamado *Sala das Mães*. Foi possível observar que nesse espaço são criados conexões, vínculos, trocas de experiências e afeto. O nome *Sala das Mães* deixa evidente como as mães geralmente são as principais responsáveis pelo processo educativo desses estudantes.

A relação entre família e escola é abordada no PPP como um movimento de cooperação com a instituição. O acolhimento proposto pela instituição foca não apenas nos estudantes, mas também nos familiares. Nogueira (2005) salienta para a importância do estabelecimento de diálogo entre família e escola para ocorrer um processo educativo de qualidade. Essa relação de proximidade é importante, entretanto necessita ter o processo educativo e desenvolvimento do estudante como objetivo principal. Nos casos analisados essa relação objetiva a proximidade com as famílias com vistas ao fortalecimento das instituições.

Também é feita a descrição do espaço físico, composto por: seis salas de aula, uma brinquedoteca, uma videoteca, uma sala de informática, salão, cantina, cozinha, quadra, cozinha para oficina culinária, horta, sala de bijuteria, banheiro feminino, banheiro masculino, dispensa, sala de supervisão, sala de coordenação e secretaria.

De forma geral, percebe-se que o PPP da I1 abrange aspectos importantes sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A instituição indica que há incentivo ao encaminhamento de estudantes para o ensino comum a partir do quinto ano, entretanto é contraditório ao se observar que há 2 turmas de ensino fundamental, que permite no mínimo 8 e máximo 15 estudantes, e 3 turmas da EJA, em que o mínimo de estudantes é 15, o que aponta para um maior número de estudantes nessa modalidade (Minas Gerais, 2020). Assim, pode-se questionar se esse encaminhamento para o ensino comum vem sendo realizado.

Os dados dialogam com os estudos de Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), sobre as matrículas na EJA Especial, “fica claro que a maior concentração se situa na dependência privada” (p. 415-416). Esse fator também é problematizado ao afirmarem que “os alunos com deficiência estão sendo encaminhados mais precocemente para a EJA” (Gonçalves; Bueno; Meletti, p. 416, 2013). Os autores identificaram uma tendência de que os estudantes ingressem nela mais jovens ao longo do tempo, que também pode ser observado na prática da instituição ao encaminhar estudantes para EJA logo após as etapas anteriores do ensino fundamental, no lugar de encaminhá-los às escolas de ensino comum.

Ao relacionar os dados com os autores estudados, pode-se perceber que há forte presença da caridade e reabilitação, relativos à perspectiva assistencialista e médica da deficiência. Kassar (2013, p. 49) afirma que em sua gênese "grande parte das instituições especializadas tinham uma maior preocupação com a reabilitação dos alunos, em detrimento da escolarização". Libâneo (2012) alerta para o dualismo da educação na sociedade capitalista, que diferencia sua estrutura entre as classes favorecidas e desfavorecidas economicamente. Instituições filantrópicas geralmente destinam seu atendimento ao segundo grupo, e o perfil educacional oferecido por espaços assistencialistas se caracteriza pelo atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem, socialização e convivência social. Já a educação voltada aos mais ricos se caracteriza pela apreensão do conhecimento historicamente produzido.

Há indícios do uso de metodologias ativas e a pedagogia de projetos, com objetivo de formar pessoas autônomas e cidadãos ativos no seu processo de aprendizagem, e sua realidade social. Entretanto, o uso dessas metodologias e sua eficiência é tensionado a partir da organização homogênea da instituição, que de acordo com Vigotski (2011) não traz benefícios para o desenvolvimento humano. Bem como a organização da educação destinada aos menos favorecidos, que não busca impulsionar o pensamento crítico, mas manter a ordem social (Libâneo, 2012).

4.4 Resultados e análises das entrevistas

A partir dos objetivos da pesquisa, desenvolveu-se o roteiro para as entrevistas e posteriormente as categorias de análise citadas na Metodologia. Neste tópico, as categorias de análise para as entrevistas serão também os títulos dos subtópicos a seguir.

4.4.1 Caracterização das Famílias Pesquisadas

A partir da realização das entrevistas semiestruturadas foi possível observar pontos que correspondem aos objetivos da pesquisa. No Quadro 2 apresenta-se uma sistematização das características das participantes e dos estudantes da pesquisa, sendo que foi utilizada a letra P

para indicar *participante* e a letra E para *estudante*. Em seguida estão os dados coletados nas entrevistas, divididos em subtópicos correspondentes a cada uma das categorias.

Quadro 2 – Caracterização das pessoas entrevistadas

Participante	Estudante	Instituição	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão
P1	E1	I1	Mãe	49	Ensino Médio Completo	Dona de Casa
P2	E2	I2	Tia	50	Ensino Médio Completo	Cuidadora
P3	E3 e E4	I1	Mãe	45	Ensino Fundamental Completo	Dona de Casa
P4	E5	I1	Mãe	60	Ensino Superior Completo	Aposentada como Analista Administrativo
P5	E6	I2	Mãe	32	Ensino Médio Completo	Dona de Casa
P6	E7	I2	Tia	63	Superior Completo	Aposentada como Professora

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas

Como observado no Quadro 2 todas as participantes são mulheres com mais de 32 anos. E 50% delas possui o ensino médico completo, 33,3% ensino superior completo e 16,6% ensino fundamental completo. Dessa maneira, conclui-se que nesse estudo de caso há correspondência entre gênero e as tarefas do cuidado como na pesquisa de Oliveira (2016), em que foram convidados pais e mães, mas apenas mães ou parentes do gênero feminino se disponibilizaram a participar.

Quanto às características socioeconômicas, de acordo com as participantes P1 e P2 o pai é responsável pela maior fonte de renda das casas, no caso da P1 ele é a única fonte de renda, ele e a mãe têm ensino médio completo. Já a P2 afirma que a mãe da E2 e ela têm ensino médio completo, o pai tem fundamental incompleto. As duas famílias se consideram de baixa renda, moram em casa própria, localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana.

No caso da P3 a família mora em uma casa de Belo Horizonte descrita como emprestada, pois pertence a eles e a outros familiares. Nela moram pai, mãe, uma filha, e dois filhos, os E3 e E4, irmãos gêmeos. A escolaridade de todos da casa é ensino fundamental, sendo que os três filhos ainda estão cursando. A maior fonte de renda da casa é proveniente dos benefícios

recebidos pelos estudantes, e afirmam não disporem de tempo para exercer atividades remuneradas, pois os filhos demandam de atenção integral.

As famílias das P4, P5 e P6 moram em casa própria na região metropolitana de Belo Horizonte. A P4 reside apenas com a E5 e tem ensino superior completo, já a P5 mora com E6 e o marido, que é o maior provedor da casa, e os dois têm ensino médio completo e se consideram de classe média. No caso do E7 sua responsável é a P6, sua tia, a mãe do estudante faleceu quando ele tinha 7 anos e o pai quando ele tinha 22, por isso ele reside com sua tia e tio. Esse ponto dificultou a obtenção de informações em relação à percepção acerca do percurso do estudante, no entanto trouxe relevantes perspectivas sobre o processo na I2. A P6 declara que ela e o marido possuem uma renda semelhante, sem um provedor principal e se consideram de renda média. Seu meu marido tem ensino fundamental incompleto, e ela fez magistério e faculdade de pedagogia, que agrega a visão de uma participante que atuou diretamente na área da educação como professora.

Observou-se que a distribuição de renda das famílias é variada, em que três famílias têm o pai como maior provedor familiar, uma apenas a mãe, outra a tia e tio com ganhos semelhantes e por última a única fonte da família é o benefício recebido pelos dois filhos. Duas famílias se consideram de baixa renda e duas de renda média, as outras duas famílias não declararam essa informação. E 4 das 6 famílias residem em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte representando 66,6%, apenas duas famílias residem na capital mineira.

Quadro 3 – Caracterização dos estudantes

Estudante	Idade	Ano de Escolaridade	Deficiência	Gênero
E1	18	7º ano - 1º Módulo da EJA	Transtorno do Espectro do Autismo	Feminino
E2	11	5º ano	Síndrome de Down	Feminino
E3	15 anos	5º ano	Transtorno do Espectro do Autismo; Retardo Mental	Masculino
E4	15 anos	5º ano	Transtorno do Espectro do Autismo; Retardo Mental	Masculino
E5	25 anos	8º ano - 2º Módulo da EJA	Retardo Mental; Transtornos no desenvolvimento da fala e linguagem	Feminino
E6	6 anos	1º ano	Transtorno do Espectro do Autismo; Transtorno do	Masculino

			Déficit de Atenção com Hiperatividade; Transtorno opositor desafiador	
E7	29 anos	Oficinas Pedagógicas	Síndrome de Down	Masculino

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas

Como pode ser percebido no Quadro 3 são sete estudantes, sendo 42,8% do gênero feminino e 57,1% masculino. A faixa etária varia entre 6 e 29 anos, e a escolaridade entre 1º ano do ensino fundamental e 2º módulo da EJA, que corresponde ao 8º ano do ensino fundamental. E apenas um estudante se encontra realizando Oficinas Pedagógicas, pois já se formou no ensino fundamental na mesma instituição.

4.4.2 Percepção Acerca do Percurso Educacional dos Estudantes

Conforme relatos das participantes, as estudantes E1 e E2 iniciaram seu percurso na escola comum antes de ir para uma IE. A E1 frequentou uma escola particular dos 3 até os 8 anos, quando foi matriculada na I1 em 2014. Quanto aos motivos de sair do ensino regular a P1 traz forte influência da escola em que estudava anteriormente, como pode ser observado em sua fala.

> Eles foram totalmente sinceros comigo porque era uma instituição particular e eles falavam comigo que se fossem colocar tudo...tudo a olhos vistos mesmo, que eles estavam somente tomando meu dinheiro. Porque eles não estavam me dando retorno. Eu estava dando retorno pra eles. E eles não estavam. [...] e me aconselharam muito a procurar uma instituição que realmente fosse atender tanto a família como a E1, né? (Participante 1)[4]

Vale analisar que no ano do ocorrido já estava em vigor a PNEEPEI (2008) e era divulgada no meio educacional a importância de que as escolas oferecessem recursos para o atendimento de todos os estudantes, seja com deficiência ou não. Era o direito a um atendimento de qualidade e a escolarização do público da educação especial no ensino comum, entretanto a escola incentivou a família a buscar uma instituição que, em suas palavras, pudesse atendê-los, no caso uma escola especial. Concorda-se com Kassar (2013) no sentido em que a escola em

[4] Entrevista realizada em 1 em 21 de jun. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

questão, ao assumir essa postura se exime da responsabilidade de atender a E1, sob a justificativa de não conseguir ensiná-la. Escolas se eximem da responsabilidade de mudanças, indicando a saída dos alunos no lugar de se adaptar para melhor atender a todos, atitude pautada no modelo médico da deficiência. A família, sem amplo conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva, acata o que foi orientado pela escola, e busca uma IE.

A E2 também frequentou a escola comum até os 8 anos, e no mesmo ano e ano seguinte, 2020 e 2021, ficou sem estudar, devido aos efeitos da pandemia da COVID-19, frequentando apenas aulas de reforço escolar, sendo matriculada na I2 em 2022. Quanto aos aspectos avaliados na aprendizagem e experiências em escolas comuns as participantes trazem as seguintes falas

> Ruim não foi (a experiência na escola comum), nem para mim nem para ela, mas chegou um tempo que tanto a família como a instituição viu que não estava sendo bom para ela. Em relação ao aprendizado, à alfabetização. (Participante 1)

> A mãe que queria na escola regular para ela desenvolver, e aquela coisa toda, mas ela não se alfabetizou e eu vi que ela já estava na quinta série e não estava...não sabia ler nem nada. (Participante 2) [5]

Ao falar sobre a experiência nas escolas comuns ambas as famílias relataram aspectos positivos. Fica evidente na fala das participantes que a alfabetização e letramento são fatores importantes para os familiares no processo de aprendizagem, e aponta que o fato de os estudantes estarem progredindo ou não nesse aspecto tem influência na escolha escolar.

Ao falar sobre as políticas de educação inclusiva com a P1, citar alguns recursos que a E1 teria direito no ensino comum, e perguntar se ela tinha conhecimento e interesse sobre essas políticas a resposta foi negativa

> Não, não, nem conheço, porque como eu nem tentei, né? Vim direto pra cá e ela está aqui até hoje. (Participante 1)

Conhecer as políticas educacionais é imprescindível na busca por um processo educacional de qualidade, na educação especial esse conhecimento é essencial para proporcionar experiências potencializadoras nesse desenvolvimento. A falta de conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência pode prejudicar o papel dos familiares como agentes de proteção e promoção deles, o interesse e a busca pelo conhecimento dessas políticas são essenciais para uma educação de qualidade (Ferreira; 2010).

[5] Entrevista realizada em 2 em 29 de jun. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

Na fala da P2 foi possível observar a importância do suporte e apoio no processo de aprendizagem na escola comum. Ela cita a participação de uma profissional de apoio que teve destaque na aprendizagem da E2 como pode ser percebido em sua fala.

> Ela não conseguiu se alfabetizar, embora teve muito apoio das monitora porque tem monitora e 'A' monitora. Ela chegou pegar 'A' monitora [...] estava se alfabetizando no primeiro e segundo ano, sabia falar muitas letras do alfabeto. Estava desenvolvendo. Aí, eles tiraram ela, né? A monitora dela trocou, pôs uma outra, mas nisso veio a pandemia. Aí por dois anos sem aula, então isso foi um conjunto, né? (Participante 2)

A P2 problematiza a formação dos profissionais de apoio, pois na rede em que a estudante estava matriculada não é necessário ter formação superior. Esse aspecto dialoga com a importância de profissionais capacitados no processo educativo. A entrevistada continua:

> Porque as monitoras não são formadas nessa área para ter essa capacidade...capacitação, de alfabetizar igual, uma lá mesmo já falou: 'Não, eu não tenho que ensinar nada não. Quem é professor é fulano. Eu só sou monitora.' Então quer dizer, assim, então não ia fazer esforço nenhum por ela, ia deixar ela no canto lá, brincando, fazendo qualquer coisa. Agora essa outra não (monitora anterior) [...]. Ela sempre pondo a E2 para trabalhar ali na sala. Então a E2 estava tendo um apoio muito grande com essa menina, mas agora, depois que mudou pelas outras, aí eu... aí que eu fui enxergando o jeito. (Participante 2)

É necessário analisar criticamente a atuação do profissional de apoio à inclusão, pois a falta de regulamentação sobre a atuação desse profissional e sua formação acadêmica, o leva a ser confundido com um professor de apoio. A falta de especificações pode estar "abrindo brecha para que estados e municípios criem suas regulamentações e, o que é preocupante, valide-se o modelo médico da deficiência e desenvolvimento humano" (Bezerra, 2020, p. 681). O ensino colaborativo é um modelo defendido por pesquisadores da educação especial como ideal para uma educação de qualidade. Nesse modelo professores de educação regular e os professores formados especificamente em Educação Especial planejam, instruem e avaliam juntos um grupo heterogêneo de estudantes, dividindo a responsabilidade e colaborando positivamente com o processo de ensino e aprendizagem (Bezerra, 2020); (Mendes, 2006).

Apesar de suas críticas, a P2 relata terem tido uma experiência considerada de qualidade em outra escola comum, na educação infantil. Eles buscaram uma monitora de apoio para a E2, porém não conseguiram. A diretora da escola em diálogo com a família se comprometeu a prestar um atendimento inclusivo para a E2 por parte de toda a escola dentro de seus recursos, mesmo sem a presença de um profissional específico para a estudante, e o resultado foi considerado positivo pela família.

> Realmente todos, da faxineira a cozinheira [...]. Eles, na escolinha toda, olhava a E2. Então não era aquele negócio de só porque é especial, tem que ser só uma pessoa com ela. Todo mundo olhava ela. Graças a Deus, a E2 por onde ela passou, ela sempre foi bem recebida. (Participante 2)

Apesar de considerarem positivo é necessário refletir se as experiências na escola em questão expandiram as possibilidades de aprendizagem da estudante, ou se se limitaram a experiências de socialização. Dialogando com a Oliveira (2016) essa prática pode se assemelhar ao modelo integracionista, que diferente da educação inclusiva, a escola oferece oportunidades iguais a todos os estudantes, porém não leva em consideração as suas diferenças.

A P2 afirma conhecer as políticas de educação inclusiva, e relata diferentes experiências na escola comum que julgou não serem satisfatórias, principalmente diante do fato de a estudante ainda não ser alfabetizada. Diante desse quadro surgiu na família o interesse em buscar uma IE, interesse também motivada pelo do medo de a E2 sofrer bullying em algum momento, devido à sua deficiência ou por não estar aprendendo. A P2 alega também ter influência divina, como pode ser observado em sua fala.

> Eu vi que ela já estava na quinta série e não estava...não sabia ler nem nada. Aí deu um tique assim pela luz, como se diz? De Deus. E eu falei, não, vou tirar, porque ela vai sofrer bullying lá na frente, e vai, a gente sabe. (Participante 2)

Foi possível observar o grande desejo de que a estudante aprendesse, e tivesse um desenvolvimento de qualidade, por isso a família teve grandes expectativas na educação inclusiva, entretanto essas expectativas foram frustradas. Um aspecto importante trazido na fala da P2 são as emoções nessa decisão, a frustação, o medo e a descrença na eficiência das políticas de educação inclusiva levaram a família a recorrer a um direcionamento divino.

Como observado, diferentes fatores levaram as duas famílias a transferir as estudantes da escola comum e seguir para uma IE. A busca pela IE no caso da P1 ocorreu por meio de buscas em catálogos telefônicos. Para a P2 esse processo foi diferente, pois as duas instituições oferecem também o atendimento na área da saúde, que por meio de uma parceria com o Sistema Único de Saúde – SUS - pode atender não apenas os estudantes da instituição, mas a população em geral através de encaminhamentos. A E2 fazia atendimentos na I2 desde o nascimento, e a P2 entrou em contato com a direção da I2, que informou que devido à idade, 10 anos, sua matrícula deveria ser realizada em 2022, pois no ano seguinte a estudante estaria no 6º ano, que naquela instituição é na modalidade EJA, e a estudante, por exigência legal, já deveria estar com 15 anos. E dessa forma foi realizada sua retenção para que pudesse cursar mais uma vez o 5º ano, agora na I2.

Esse procedimento aponta para uma possível prática de reprovação com objetivo de manter um número de estudantes matriculados, o que não tem benefícios comprovados para o processo de ensino e aprendizagem, mas é prejudicial (Meletti, 2008); (Gonçalves; Bueno; Meletti, 2013). O mesmo pode ser observado no caso da E1, que aos 18 anos se encontra no 7º ano, que corresponde ao 1º módulo da EJA. Possivelmente, se seu percurso formativo fosse correspondente à idade indicada a estudante estaria em vias de concluir o Ensino Médio, ou já poderia ter concluído. O que faz questionar os objetivos de se formar indivíduos autônomos, que é contraditório diante de constantes retenções.

Como o medo do bullying foi um aspecto enfatizado pela P2, foi questionado se em algum momento do percurso a E2 chegou a sofrer essa violência, e a resposta foi negativa como pode ser observado

> Bom, que eu saiba, assim... não, se teve talvez foi coisa leve que não impactou ela, não. Mas o meu medo era esse, porque ela tem muita dificuldade de falar, mas tudo que fala com ela, ela entende perfeitamente, mas ela não consegue expressar. Nem sempre ela expressa, então o que acontece? Ela ia sofrer isso aí e ia ficar guardado dentro dela. Então isso ia prejudicar ela.
> Então aqui (na I2), são vários, cada um com a sua necessidade. Não é? Com a sua deficiência, mas são todos ali, no mesmo barquinho. (Participante 2)

Em sequência foi citada uma história, em que um novo estudante da turma fez um comentário sobre os sons que a E2 fazia, e toda a turma agiu em defesa dela, para que o estudante compreendesse que é normal que ela fizesse aqueles sons. A tia especifica seus temores ao relatar as possíveis mudanças nos estudantes na medida em que crescem, ela diz que

> Porque eu sei que ela vai sofrer lá fora o famoso murro, né? Porque criança, quando é criança, eles fazem uma piadinha, é criança, você tem que relevar. Porque é uma criança, embora cabe os pais chegar e fala, olha, não pode fazer isso tem que respeitar, mas o que acontece. É a criança, e cresce a maldade que é a natureza humana, entende? Ela cresce também. Já não é mais aquela criança inocente. (Participante 2)

O fato de todos os estudantes terem deficiência é algo que trouxe segurança para a família no sentido de que poderia evitar atitudes que arremetessem ao bullying. A família se fundamenta na crença de que pessoas com deficiência se reconhecem e se respeitam, e isso reduz a possibilidade da ocorrência do bullying. Entretanto, as experiências relatadas apontaram para benefícios na relação com os colegas e para a E2, que se via em um contexto heterogêneo, e seus colegas reconheciam as diferenças e aprendiam a respeitá-las. Além dos aspectos sociais, vale reafirmar os benefícios para a aprendizagem defendidos por Vigotski (2011) em um ambiente heterogêneo.

Os estudantes E3 e E4, são gêmeos que tiveram o mesmo percurso escolar. Eles foram matriculados desde a educação infantil ao fundamental em uma escola pública de ensino comum, dos 3 aos 9 anos. A experiência na escola comum foi descrita como negativa pela mãe, com relatos de lesão física grave que culminou na transferência desses estudantes. Ao descrever as experiências anteriores ao fato a P3 relata que

> Na outra escola eles não faziam nada, aqui pelo menos eles fazem alguma coisa. Na outra escola eu chegava lá para buscar eles estavam sempre no pátio da escola. Na época tinha prova eles tinham que sair da sala para não atrapalhar os outros alunos. Era bem difícil. (Participante 3)[6]

Como foi pontuado pela P3, os estudantes E3 e E4 não tinham o mesmo tratamento que os demais estudantes, o que não agradava a família e não condizia com os princípios da educação inclusiva. Eles eram impedidos de permanecer nas salas de aula com seus pares sob o discurso de atrapalharem o processo de aprendizagem e avaliação deles. A P3 complementa que

> Eles falam em inclusão, mas não existe inclusão nenhuma. Porque chega lá os meninos estão jogados no chão, estão sozinhos lá gritando, e os monitor está mexendo no telefone, então não olha nada, não. [...]essa inclusão não sai do papel, só fica no papel. [...] Já foi até excluído de excursão, que não podia ir, só podia e se eu fosse com eles. Aí todas as excursões eu tinha que ir junto. Teve uma que eles não levou eles, porque aconteceu um acidente lá não iriam levar mais não, teve que voltar com eles. (Participante 3)

A mãe deixa clara a sua insatisfação com as práticas da escola comum em questão. As experiências de exclusão ocorridas naquele espaço fizeram com que desacreditasse nas políticas de educação inclusiva. A P3 também fala sobre a atuação dos profissionais de apoio dos estudantes, que por serem de turmas diferentes não eram os mesmos, de acordo com a mãe eles não realizavam um tratamento adequado. Sobre atendimentos na sala de recursos multifuncionais do AEE a mãe afirma que

> Fazia o AEE né, que fazia parte lá, mas é o E3 fazia o E4 nunca participou não. E3 ia duas vezes por semana fazer o AEE. O E4 não fazia, a menina que estava com ele falava que ele não precisava. E eu ainda brigava com ela, como que ele não precisa? Se ele tem a mesma deficiência do outro? Teve uma época que a professora teve que brigar com essa menina do AEE pra fazer uma apostila pro E4 fazer na sala de aula, porque nem isso ela fazia pra ele. (Participante 3)

Cabe pontuar a obrigatoriedade da oferta do AEE para o público da educação especial, e sua importância para garantir que tenham respeitados seus direitos de acesso à educação. Os

[6] Entrevista realizada em 1 em 26 de out. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

estudantes E3 e E4 passaram por sérias experiências que culminaram na saída da escola comum em direção à especial, a mãe descreve o fato ocorrido com o E4

> Eu cheguei lá e ele estava com a parte íntima dele cortada, sangrando. Ele não soube explicar o que aconteceu, nem nada. Não tinham me ligado, não tinha me avisado o que tinha acontecido. Eu fiquei sabendo na hora que fui pegar ele lá na escola. (Participante 3)

Como o E3 e E4 não se comunicam verbalmente não foi possível identificar exatamente o que aconteceu. A questão entrou em processo judicial, a foi o que levou a família a buscar outra instituição

> Eles faziam a terapia aqui. Aí ela (coordenadora da clínica) falou: olha, aqui tem escola. Aí conversei com (a antiga diretora) e ela arrumou uma vaga para eles. Aí eles estão aqui até hoje. (Participante 3)

E dessa forma, os estudantes foram matriculados na I1, após uma indicação da clínica médica que faz parte da própria IE.

Já no caso da E5, sequelas da prematuridade por falta de oxigenação no cérebro ocasionaram a deficiência. Então desde o nascimento ela fazia atendimentos de saúde na APAE da cidade, que a encaminhou aos 3 anos para a escola da mesma instituição. Devido a dificuldades com o trajeto até a instituição a E5 foi transferida para uma escola comum particular, onde ficou dos 5 aos 7 anos. A experiência foi descrita como positiva.

> Muito boa, escola muito boa. Ela era tratada como todos igualmente, participava de todas as atividades da escola. Nunca tive problema nenhum nessa escola. (Participante 4)[7]

Devido à idade e ao fato de se tratar de uma escola de educação infantil foi necessário que a P4 buscasse uma nova instituição que oferecesse o Ensino Fundamental, busca aparentemente dificultada pelo fato de a estudante apresentar deficiência. A mãe narra que

> Disseram “não posso repetir ela mais aqui, porque agora ela tem que ir para escola regular ou escola especial para ela alfabetizar, que aqui é só Jardim de infância.” Aí eu tentei várias escolas regulares na região que morava (nome da cidade). E naquela época, as escolas ainda não estavam...não se adequaram ainda àquela nova lei de que a criança teria direito ao professor de apoio. Foi mais ou menos no ano de 2005, 2006, [...] aí todas as escolas que eu fui eu não tive muita receptividade. Eles não aceitavam. Falavam que eu tinha que ir na Secretaria de Educação solicitar um professor de apoio, procurar uma escola mais próxima de casa, que ia ter que aguardar se o professor chegar, e que até então ela teria que ficar numa sala com 30 e tantos alunos sem apoio nenhum, então foi a opção que eu tive, foi de levar para escola especial. (Participante 4)

[7] Entrevista realizada em 26 de out. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

Como pode ser observado, o ingresso da E5 nas IEs se deu em geral pela não receptividade das escolas comuns a uma estudante com deficiência. Vale pontuar que esse ingresso ocorreu anos antes da implementação da PNEEPEI, o que dificultou a realização de matrículas nesses espaços. E realizando buscas na internet a P4 encontrou uma IE em Belo Horizonte, e nela a E5 estudou por 2 anos até seu encerramento. Despois disso, a E5 passou por outras duas IEs até chegar na I1. Na primeira, uma escola pública, foi necessário mudar devido às dificuldades com o trajeto. Na segunda, uma escola particular, a matrícula foi possibilitada a partir de uma bolsa oferecida pelo governo da época, e ao encerramento da bolsa foi necessário buscar uma instituição gratuita, que foi a atual I1. Aos ser questionada sobre os motivos para permanecer na instituição a P4 afirma que

> Comentando com outras mães e conversando [...] a maioria das mães que já tiveram a experiência de deixar o filho em escolas regulares as experiências não foram muito boas. Então eu nunca tentei tirar daqui. Eu optei por deixar ela na escola especial até formar. [...] eu só mudava de escola por causa de algum problema particular ou por causa de distância, né? A maioria das escolas especiais eu sempre gostei de todas. Não tenho nada a reclamar de nenhuma. (Participante 4)

Diante da satisfação com o trabalho realizado pelas IE e o medo gerado após relatos de experiências desagradáveis de outras famílias em escolas comuns foi escolha da P4 manter a E5 na I1. Acerca do conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva a mãe afirma o seguinte

> Olha, eu já li alguma coisa, mas assim, profundamente, não. Já li alguma coisa sobre o direito dos deficientes. Porque eu tenho outras pessoas deficientes na minha família. Então eu já li sobre a lei, pedaços da lei, mas assim, no todo não. (Participante 4)

Esse aspecto aponta novamente para a importância de se conhecer a legislação educacional na busca por um processo educacional de qualidade (Ferreira; 2010). O conhecimento sobre os direitos dos estudantes colabora para que as famílias possam cobrar a efetivação deles. Para que assim, tenham acesso a todos recursos que promovam reais condições de acesso, participação e aprendizagem no processo escolar.

O E6 iniciou seu percurso educacional em uma escola particular de ensino comum na Educação Infantil, descrita positivamente pela P5, ela descreve

> Ele estudou numa escola desde o primeiro aninho de idade. Essa escola foi, assim, a segunda casa do E6, foi uma escola maravilhosa. Me deu muito suporte principalmente no período de diagnóstico, né? Do autismo, mas eu tive muito amparo da escola. [...] Chegou até no último ano mesmo que podia, e passou para essa outra escola. (Participante 5)[8]

[8] Entrevista realizada em 27 de nov. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

O E6 estava matriculado no I2 havia cerca de quatro meses quando essa entrevista foi realizada. Ele foi transferido da escola de educação infantil para outra escola de ensino comum e particular, agora de Ensino Fundamental, e de acordo com a mãe as experiências não foram positivas. Era possível observar mudanças drásticas no comportamento do E6 como ela descreve

> Acolheram ele de primeiro momento, mas veio as questões de crise. [...] Ele não aceitava ficar e eu sempre tentando saber de fato o que que estava acontecendo.
> [...] Se eu tinha que recorrer ao médico ou não, terapia ou não. Alguma coisa do tipo. As terapeutas dele chegaram a ir na escola. Porque tiveram realmente muitos problemas com ele lá. (Participante 5)

Os acontecimentos culminaram em uma atitude da escola que não está de acordo com a PNEEPEI ou os direitos do E6, atitude que pode ser classificada como *expulsão*, como é descrito pela P5

> Cheguei um dia e a diretora me chamou para uma reunião, juntou todo mundo e tal, e aí ela convidou E6 a não assistir mais às aulas. Falou que não iria suportar isso porque o E6 estava sendo agressivo com a monitora e que ele não tinha esse direito, já que a escola não era agressiva com ele. Isso me chocou muito. Em primeiro momento eu não tive reação porque eu não esperava, até porque eu fui muito minuciosa na hora de estudar uma escola para colocar ele. Então eu apostei todas as minhas fichas, e aí nessa hora eu tomei um baque, eu não esperava aquilo. (Participante 5)

Após passar pela dolorosa situação a P5 afirma ter tido a oportunidade de refletir sobre a questão, e concluiu que permanecer na instituição não seria benéfico para o E6, principalmente após tomar conhecimento de que o E6 era excluído na própria escola

> Quando eu fui ver de fato o que é que estava acontecendo, eles... o E6 não tinha socialização com os colegas. E6 não ficava no mesmo ambiente que eles. E6 ficava numa salinha trancado o tempo todo. [...] É, e nessa salinha ele tinha tudo, ele tinha televisão, ele tinha cama, ele tinha brinquedo, ele tinha... Só que eu não paguei um hotel. [...] Eu queria que ele estudasse e que ele socializasse. (Participante 5)

Diante desse quadro, P5 se recordou da I2, em que seu irmão, que também tem diagnóstico de TEA, havia estudado. Buscou a instituição e realizou a matrícula do E6. A mãe fez uma reflexão sobre o motivo de buscar uma instituição especializada, ela afirma que

> Eu acho que aqui tem profissional preparado. Eu acho que a questão é essa. Infelizmente, o nosso governo, eu acho que ele não nos dá tanta oportunidade, sabe? Não dá tanta atenção pra o ensino especial. Igual, por exemplo, as escolas municipais eu sei que os monitores são... eles colocam qualquer pessoa lá e isso é complicado, porque lidar com eles é difícil [...]. Como que uma pessoa que não tem preparação para isso vai auxiliar uma professora que tá ali com 30, 40 alunos. [...] Falo pelo E6 porque eu sei o quão agitado ele é. Eu sei o quão nervoso ele é. Então, se a pessoa realmente não tiver uma preparação, não adianta. (Participante 5)

Mais uma vez é levantada uma questão sobre a preparação dos profissionais de apoio, e a importância para os familiares de que sejam capacitados para trabalhar com o público da educação especial (Bezerra, 2020). A mãe destaca principalmente a importância de que o governo dê atenção para a educação especial. Nesse sentido, na percepção dos familiares é importante o investimento efetivo na educação especial, que vai na contramão do que é proposto pelas políticas público privadas, e não corroboram com uma educação inclusiva de qualidade (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

Ao comentar a experiência na I2 a P5 descreve a aceitação do E6 ao espaço e aponta para a possibilidade de o estudante se sentir mais confortável convivendo com outras pessoas com deficiência

> P5: aqui ele chega, ele entra bonitinho, não chora, não briga, não tem nada disso. Lá, não, lá (na escola anterior) ele tinha que entrar literalmente carregado. [...] é assustador, o quanto ele já mudou, sabe? Então, para melhor, graças a Deus. Eu acho que ele mesmo se encontrou porque ele vê os semelhantes dele, então ele deve ter pensado: aqui eu estou em casa, sabe? Então ele se sentiu bem, se sentiu à vontade, porque ele sabe que aqui ele está no meio dos semelhantes dele. E outra escola já não é assim, sabe? (Participante 5)

A mãe complementa algumas características da experiência na I2

> A professora dele é muito carinhosa, sabe? Mas também quando precisa ser firme ela é firme, ela se posiciona. [...] A turminha dele são uns 5 alunos, é. Tem uns que eu acho que não vêm tanto. (Participante 5)

Como pode ser observado, as percepções da P5 apontam para aspectos relacionados à importância de profissionais capacitados para atuarem na educação especial, para a aceitação do estudante ao estar entre seus semelhantes, e para a possibilidade de realizar um trabalho de qualidade diante de uma turma com um número reduzido de estudantes. Oliveira (2016) discorre sobre a superlotação das salas de aula nas classes comuns e como isso pode ser prejudicial aos estudantes com deficiência intelectual – DI, ela afirma que "geralmente, estudantes com DI demandam maior atenção e dedicação na qualidade das intervenções educativas, tornando o trabalho do professor inviável em uma sala de aula lotada." (Oliveira, 2016, p. 73)

O E7 tem uma experiência diferente dos demais estudantes da pesquisa, porque ele se formou no ensino fundamental em 2019 na I2, e hoje permanece nela para a realização de oficinas pedagógicas. A P6, sua tia, traz algumas observações sobre seu percurso escolar. Ela descreve que ele estudou em uma escola especial enquanto estava sob a guarda do pai, porém foi transferido para uma escola comum

> Quando ele passou para o segundo grau, a escola mandou ele pra uma escola noturna, porque aí ele já era de maior. [...] Só que o ambiente era complicado, porque sempre tem, assim, aqueles meninos, excelente em comportamento e tem aqueles com muita dificuldade de comportamento e estava levando ele a comportamentos que não é da índole da família. (Participante 6)[9]

Após o falecimento do pai, a madrasta do estudante ficou responsável por ele, e foi nesse período que buscaram a I2 com apoio de um atendimento psicológico, e a psicóloga encaminhou o estudante para a I2. Sobre a experiência na I2 a P6 avalia como positiva

> Aqui ajudou muito a acalmar, ajudou ele muito mesmo, nos momentos mais difícil da vida dele, né? Aí graças a Deus, ele se enturmou muito bem. [...] Cada época eles lançam um projeto com um tipo de oficina. Então ele faz pulseira, ele faz... é, é, aprendeu a pintar pano de prato. A fazer porta retrato, decorar porta retrato. Então são eles... coisa que eles fazem aqui dobradura... Coisas manuais, então são atividades que ajudam muito a desenvolver a mente e coordenação motora, então. (Participante 6)

No geral, os relatos das participantes evidenciaram diferentes experiências entre instituições especializadas e escolas comuns. Alguns pontos se destacaram, como a postura resistente de escolas diante da dificuldade de desenvolver mecanismos que possibilitem a educação inclusiva, e alguns relatos de posturas assertivas. Diante da PNEEPEI, da regulamentação do AEE e demais testes legislativos as escolas contraditoriamente seguem preceitos tradicionais, direcionando o impedimento ao estudante no lugar de reduzir as barreiras vivenciadas por eles.

A atuação do profissional de apoio, cuja problemática envolve a falta de especificação legal a respeito da sua formação e atuação (Bezerra, 2020), é um ponto de grande discussão das participantes. Também é apontada a percepção de que ao estarem estudando apenas com outras pessoas com deficiência haveria vantagens nesse processo. Entretanto, Vigotski problematiza esse aspecto em suas pesquisas e defende os grandes benefícios de ambientes diversificados para o enriquecimento da aprendizagem (Vigotski, 2011).

4.4.3 Percepção e expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes

Com objetivo de compreender os fatores que levam as famílias a permanecerem vinculadas às instituições também cabe investigar qual é a percepção e expectativa delas diante

[9] Entrevista realizada em 27 de nov. 2023, na cidade de Belo Horizonte.

do processo de aprendizagem dos estudantes nesses espaços. Duas das famílias entrevistadas pontuaram que se soubessem das instituições especializadas com antecedência teriam realizado todo percurso dos estudantes nesses espaços

> Muitos me falam: "P2, mas você acha certo, você vai levar ela pra lá, você não acha que vai ser pior não? Porque lá todos são crianças especiais, ela não vai aprender nada." Eu falei se eles são especiais, a E2 também é. A E2 é, e eles não vão atrapalhar a E2, pelo contrário, ela vai estar no mundo que eles vão entender ela e ela vai entender eles no nível deles. Lá fora não é. Ela não vai ser prejudicada. Ela já está prejudicada, porque ela não conseguiu se alfabetizar aqui fora. Se ela tivesse lá desde 6 aninhos de repente, ela já estaria com aprendizado dela mais elevado. (Participante 2)

Além do fato de estar entre outras pessoas com deficiência a P3 destaca que a comunicação e diálogo com a instituição é um diferencial que contribui com sua permanência.

> Aqui acontece as coisas eles chama a gente, fala, explica o que aconteceu. E lá não, não tem disso não. É muito diferente. Se eu soubesse daqui, antes eu tinha colocado aqui desde pequenininho, desde quando soube que eles eram autistas, mas não sabia. Teve que acontecer o acidente na outra escola para eu poder por eles aqui. (Participante 3)

A mãe lamenta o ocorrido na escola anterior e que apenas depois tenha tomado conhecimento de que a I1 oferece atendimento escolar. Na fala das duas participantes são observadas expectativas em relação ao desenvolvimento dos estudantes, sendo citada a alfabetização pela P2.

A P6 relata a experiência do E7 como um aconchego e descreve suas razões para permanecerem na I2

> Eu já até achei lugar mais próximo para trazer para levar e eu não quis trocar. É atenção tanto da direção quanto dos funcionários e professores. Os meninos que ajudam a cuidar. Todo mundo tem o maior carinho, maior atenção. Você não vê ninguém maltratando ninguém, [...] é o maior carisma que eles têm [...] aqui eles encontram aconchego. [...] Inclusive eu como professora, [...] a gente percebe isso. (Participante 6)

A E1 ainda se encontra em processo de alfabetização, e ao perguntar sobre a experiência na instituição a mãe definiu como *divisor de águas*, e que a instituição colaborou principalmente no desenvolvimento da autonomia.

> É porque aqui é... tipo, supre as necessidades dela. [...] O que ela mais precisa é autonomia. [...] É o global, e a autonomia inclui tudo, não é? Fazer amizades. Ela se expressar melhor. E quando ela veio pra cá ela praticamente, quase não falava. Praticamente foi tudo aqui. (Participante 1)

Nesse sentido, é possível analisar que na perspectiva da P1 a instituição proporcionou um desenvolvimento na autonomia da E1. Entretanto, semelhante à P6, no relato da mãe pode-se interpretar que a autonomia está relacionada principalmente ao social, como se expressar e fazer amizades, em detrimento da apropriação do conhecimento. A P1 afirmou não ter interesse em buscar a escola comum, por considerar que a instituição oferece o suficiente. O grande interesse pelo desenvolvimento da socialização, na busca por um comportamento considerado socialmente adequado também foi observado nas falas das participantes 3 e 5. A P3 observou mudanças que considera importantes no desenvolvimento dos estudantes, como pode ser observado

> Ah, pelo menos a socialização, né? Que aprender a falar e essas coisas eu sei que ele não vai, escrever também não. Então a socialização é mais importante, né? Pra poder conviver com as pessoas, tudo isso. Essa é a minha esperança, mas aprender a falar, essas coisas, não tem como, eles já estão com 15, não falou até hoje. (Participante 3)

> O meu maior problema, com o E6, é a questão comportamental, por exemplo. Não consigo levar o E6 numa padaria, porque não se comporta de forma adequada. Não consigo levar no supermercado, numa festinha, E6 não consegue se comportar. Então eu acredito que a I2 vai me trazer isso, sabe? Então isso é a minha expectativa. A expectativa de alfabetização, é... eu já ouvi até de umas pessoas que eu não posso pensar assim e tal, mas eu não tenho muito... Eu não crio muito essa expectativa. Eu acho que isso vai ser mais um... é... Vai acontecer de forma natural, sabe? (Participante 5)

O caso do E7 trata-se de uma relação diferente por se tratar de um estudante das oficinas pedagógicas. A P6 descreve as atividades do sobrinho da seguinte forma

> A cada época eles lançam um projeto com um tipo de oficina. Então ele faz pulseira, aprendeu a pintar pano de prato. A fazer porta retrato, decorar porta retrato. Então são coisa que eles fazem aqui, dobradura. [...] coisas manuais, então, são atividades que ajudam muito a desenvolver a mente e coordenação motora. (Participante 6)

As falas das participantes permitem aferir que não são grandes suas expectativas em relação à aprendizagem, mas socializar, adquirir habilidades básicas e aprender a conviver em sociedade é um aspecto de grandes expectativas das famílias. A socialização pode ser considerada um fator importante a ser desenvolvido na escola, entretanto, como apontado por Rodrigues (2004) e Libâneo (2012) o princípio da educação deve objetivar primeiramente a autonomia intelectual, formando cidadãos críticos e a apropriação do conhecimento científico. Dessa forma, embora a socialização e desenvolvimento de habilidades sejam importantes não devem ser o principal objetivo no processo educacional, uma vez que pode ser desenvolvida em qualquer outro espaço. Mas a mediação docente é imprescindível na busca pela autonomia, seja intelectual, física ou social.

Ao ser questionada sobre a aquisição de habilidades e conhecimento dos E3 e E4 a P3 respondeu

> A ler não, eles pega no lápis, com ajuda. Mas assim sozinho não. Se der eles comem os lápis. Não faz nada sozinho, tudo depende de outras pessoas pra ajudar eles. [...] eles, melhorou bastante depois que eles entraram aqui. Desenvolveu bastante mais, está falando um pouquinho mais. O E3 que falava nada, hoje ele já fala "pai", fala "bom", "boa". Ele já fala até "remédio". O outro não (E4). Ele é mais na dele, mais calado. (Participante 3)

Acerca do desenvolvimento da aprendizagem foram observados diferentes pontos nas narrativas das participantes. A P2 lamentou o fato de a E2 não ter sido alfabetizada em outras instituições, e ao ser indagada novamente sobre os motivos que a fazem permanecer na I2 ela acrescentou como vantagem a possibilidade de manter menos estudantes por turma, que considere um dos benefícios da escola especial, como também foi pontuado no tópico anterior pela P5.

Foi pedido que a tia fizesse uma comparação desde a mudança de escola na aquisição de conhecimento e desenvolvimento da E2. Ela ainda não está alfabetizada, e a resposta da diferença no atendimento arremeteu à capacitação da professora, que a P2 afirma ser mais adequada, ela inclusive cita um exemplo de mudança considerada positiva no comportamento da estudante, e associa à atuação da professora. A estudante faz reforço escolar em casa com a irmã, que é formada em Letras, elas observaram uma melhora nesses encontros.

> Então a gente vê ela com interesse maior, de ficar ali. [...] O foco. [...] Concentração. Depois que a gente veio pra cá, a gente vê a participação dela em casa. P2: Muito boa (a professora da I2). Se precisar de chamar atenção, aquela coisa toda... tanto que ela (a E2) chega em casa, ela mesmo fala: 'E2, a bebêça'. Como se diz: 'levanta a cabeça'. Então ela grava muito, muito com facilidade as coisas, só questão pra aprender a ler que se ela usasse essa facilidade dela para aprender, ela já dava uma deslanchada. (Participante 2)

A P4 também pontua sobre o desenvolvimento da aprendizagem como um fator importante em suas expectativas, e pontua o que para ela a I1 representa.

> Representa o desenvolvimento do seu filho, né? [...] a maioria das coisas que eles aprendem, é na escola, é na escola. Até mesmo as coisas pessoais, né? Eles, eles aprendem na escola, você ensina em casa, mas eles assimilam mais na escola. Tudo que você ensinou em casa eles... assimilam melhor na escola. "Ah, professor falou isso". "A professora falou assim", a "professora falou que é assim". Tudo é escola para eles. (Participante 4)

Ela descreve a relação com o conhecimento escolar e suas expectativas sobre a E5, ressaltando seu desejo de que a filha aprendesse a ler e a escrever.

> Bom, até o momento ela aprendeu a escrever o nome, ela sabe escrever o nome. Lê algumas coisas, palavras mais fáceis ela já lê, né? E se você ditar para ela, como que escreve. Agora eu tenho um problema com ela com a coordenação motora. Então assim, a escrita dela não é boa. Ela escreve torto, não escreve na linha. Então as dificuldades são essas. Olha, o sonho é que ela saísse daqui pelo menos alfabetizada, sabendo pelo menos assinar o próprio nome ali, [...] a ler e escrever. Então, o sonho seria esse. Porque as outras matérias: matemática, ciências, essas outras matérias mais difícil, geografia, história... Eu não acho que ela vai assimilar bem. [...] Acho muito difícil, mas pelo menos sabendo ler e escrever seria o ideal. (Participante 4)

Diferentes percepções e expectativas permeiam famílias nas IEs. O desenvolvimento da socialização e habilidades básicas foi fator de destaque entre os familiares, na busca por uma adequação aos padrões da sociedade por parte dos estudantes. O número reduzido de matriculados por turma também pareceu um atrativo para as famílias, impactando no desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia em suas perspectivas. Além disso, o desejo de que o estudante seja alfabetizado também se destacou, seguido por baixas expectativas diante de experiências frustrantes.

4.4.4 Relação da Família com a Instituição Especializada

A categoria relação da família com a instituição especializada apontou dados relevantes sobre o papel dessas instituições nessa relação. Ao perguntar se a P1 queria acrescentar algo à entrevista ela disse que sim, e pontuou que

> A I1 não foi, não é importante só para os alunos, principalmente para as famílias. Como eu falei com a psicóloga no atendimento eu aprendi a ser mãe de criança especial aqui, que eu não sabia. A gente nasce junto com eles, aí pra mim, então foi muito, e tá sendo muito até hoje. (Participante 1)

Essa fala evidencia a importância da coletividade na construção da identidade dos familiares de pessoas com deficiência. No coletivo trocam conhecimentos, experiências e criam laços afetivos. Nesse aspecto a instituição tem o papel de ponte de conexão entre essas famílias. Outro ponto importante citado pela mãe é o serviço de apoio psicológico, oferecido pela instituição. O acesso a recursos multidisciplinares tem efeito positivo para saúde e assistência familiar.

Apesar disso, é importante ressaltar que o papel principal da escola deve ser a apropriação do conhecimento historicamente construído. A mãe afirma que a instituição é importante principalmente para as famílias, e apesar de seu importante papel nesse sentido, o

objetivo principal precisa ser a qualidade de atendimento e ensino aos estudantes, além da socialização.

Ao longo da entrevista foi possível observar na fala da P2 uma forte presença do assistencialismo e caridade, ela define a experiência como um *abraço*. E semelhante à P1, ela destaca a importância da orientação e acolhimento recebido pela família

> A I2 representa, como se diz, um abraço, um abraço, porque às vezes a gente fica meio desnorteado com as coisas e aqui a gente sente abraçado. Acolhido, entendeu? Qualquer dificuldade que você tiver, você pode chegar e conversar que eles estão prontos a te ouvir. Estando no alcance com certeza eles fazem. (Participante 2)

A *Sala das Mães* é um espaço essencial para estabelecimento do vínculo citado pela P1. E é abordada pela P2 como um diferencial, ela compara experiências anteriores afirmando que nenhum dos estabelecimentos dispunham de um espaço como aquele, o que dificultava a relação família-escola. Nessa perceptiva a Sala das Mães é balizadora na relação das instituições especializadas com as famílias como pode ser observado em sua fala

> Qual a escola que você chega e deixa uma criança e eles vão deixar você entrar pra dentro da escola e ficar num cantinho pra você? Nunca vi. Eu já percorri 2 escolas pra E2. Era assim, eu ia, levava, ia para casa, voltava a buscava, entendeu? [...] Mas a E2 aqui foi bem, não só ela, como a gente também acolheu. (Participante 2)

A importância do diálogo com a família foi ressaltada pela P3 no tópico anterior. Pode-se observar que é estabelecida uma relação de confiança com a instituição, principalmente após episódios graves na instituição antecedente. O fato de ser frequentemente informada sobre a situação de seus filhos durante as aulas corresponde a uma idealização de segurança na I1. A P5 descreveu a experiência como um *aconchego*, em que todos os colaboradores da I2 têm muita atenção e carinho, não só com os estudantes, mas também com seus familiares.

Essa categoria permitiu avaliar como as razões de permanecer nas instituições especializadas estão relacionadas ao atendimento à própria família. Serviços de apoio e orientação têm forte influência nessa escolha. E por outro lado, a instituição tem a seu favor essa relação, que fortalece a defesa de sua perpetuação e manutenção. O acolhimento integral do estudante citado por Nogueira (2009) abrange também os familiares. A autora analisa a complexidade das relações familiares no contexto escolar e como essa relação vem se estreitando ao longo dos anos, como pode ser lido em sua fala

> Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno para a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de

> atuação em direção a terrenos reservados, no passado, à socialização familiar (Nogueira, 2009, p. 573).

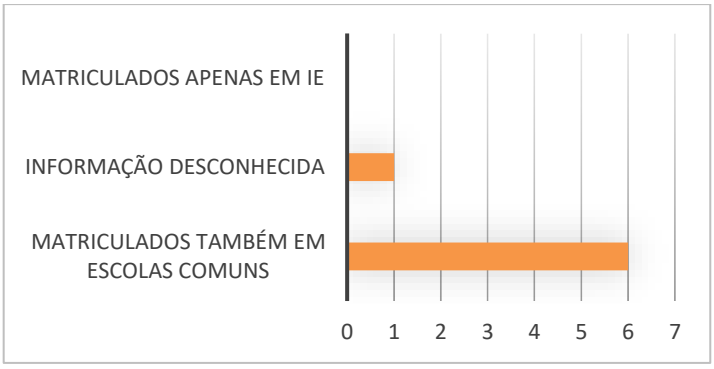
Essa análise sobre o estreitamento entre as relações aponta também para o "surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psico-pedagogos, fonoaudiólogos, etc.), visando auxiliar as famílias." (Nogueira, 2009, p. 574), aspecto ainda mais evidente nas IE. Entretanto, essa precisa levar em conta o contexto de seletividades das IEs, que direciona seu atendimento às famílias de baixa renda e consideradas à margem da sociedade.

Libâneo (2012) analisa a situação das escolas destinadas a famílias de baixa renda como uma missão assistencial e acolhedora, em que "ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência" (p. 23). Suscitando novamente reflexões sobre os objetivos da escola, de formação de cidadãos críticos através da apropriação do conhecimento historicamente construído. E em outra direção, as IEs se mantêm como espaços de acolhimento familiar, em que o atendimento escolar se esvazia de conteúdo para dar espaço ao acolhimento social e socialização.

4.4.5 Análise dos fatores que levam a buscar e permanecer em IE

Diferentes fatores corroboram na permanência e busca por IEs. Dentre eles é possível destacar a idealização de segurança por estarem entre outras pessoas com deficiência, a garantia de que a instituição vai informar a família sobre qualquer ocorrido, ou o receio da exclusão nas classes comuns devido a experiências anteriores ou relatos de outras famílias. Diante dos dados levantados foi possível realizar uma sistematização e análise desses fatores. Essa análise traz aspectos cruciais para alcançar os objetivos da pesquisa. Optou-se por apresentar em gráficos os dados dos estudantes que, durante a educação infantil, passaram por escolas comuns e os que fizeram esse período apenas na instituição especializada.

Gráfico 4 – Percurso escolar na Educação Infantil

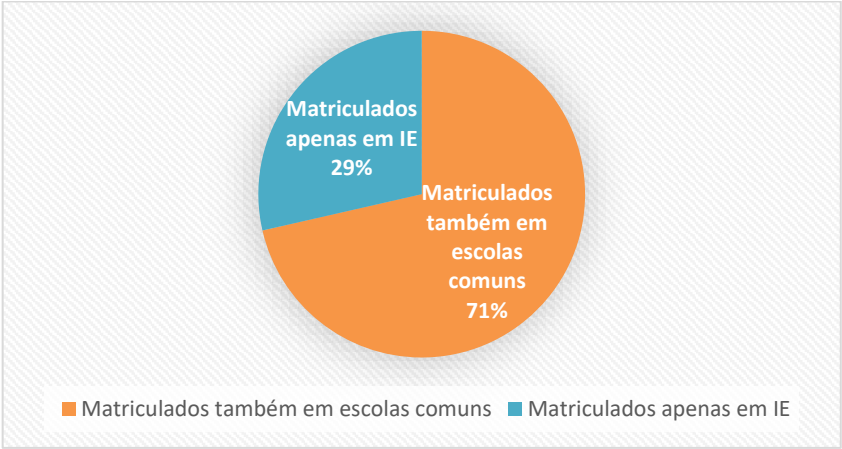


Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas

A sistematização dos dados permitiu observar que durante a Educação Infantil 88,3%, que representa seis das sete pessoas estudaram em escolas comuns. Essa informação apenas não foi possível ser recolhida do E7, devido à ausência de seus pais e desconhecimento da tia, correspondendo a 11,7%. Uma hipótese para esses indicativos é o tempo levado para se observar características que levem ao diagnóstico da deficiência, impedindo que escolas ou familiares façam o encaminhamento para IEs.

Em sequência foi observado o percurso escolar no Ensino Fundamental, obtendo as informações do Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percurso escolar no Ensino Fundamental



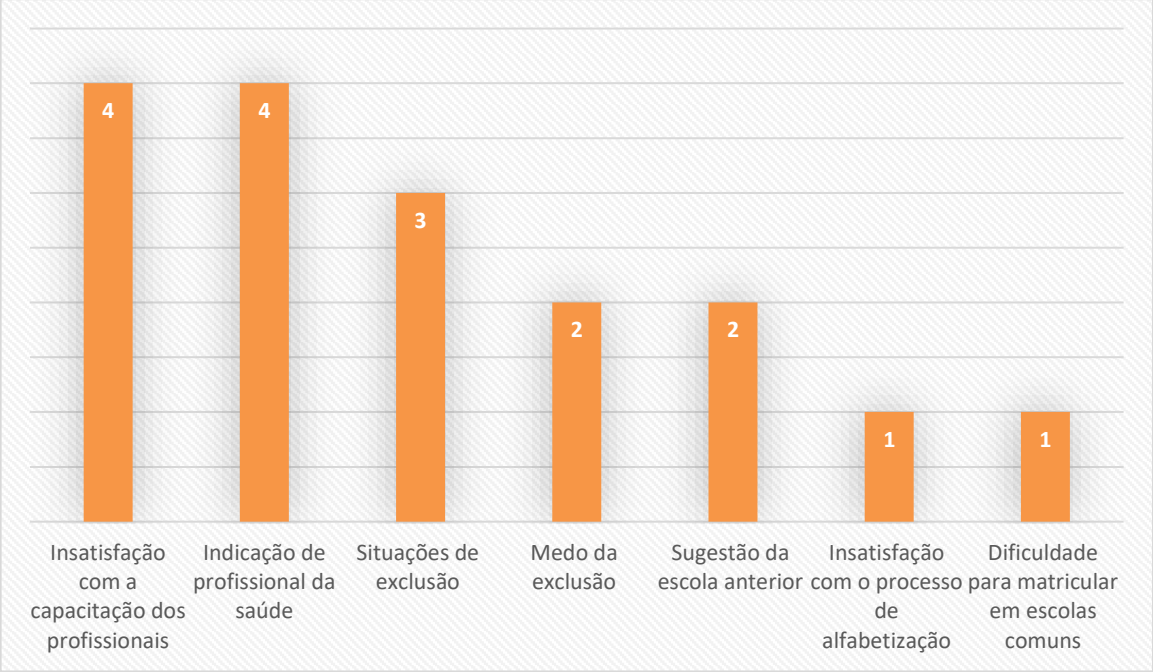
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados das fontes analisadas

Observou-se que dos sete estudantes 71%, que corresponde a cinco estudantes, em algum período do ensino fundamental foi matriculado em escolas de ensino comum. E 29% que corresponde a duas estudantes fizeram esse percurso exclusivamente nas IEs.

Como pôde ser observado no tópico anterior diferentes fatores influenciaram na escolha por uma IE para os sete estudantes, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, sendo mais de um fator incidente para cada estudante. Dessa forma, foram extraídos os fatores:

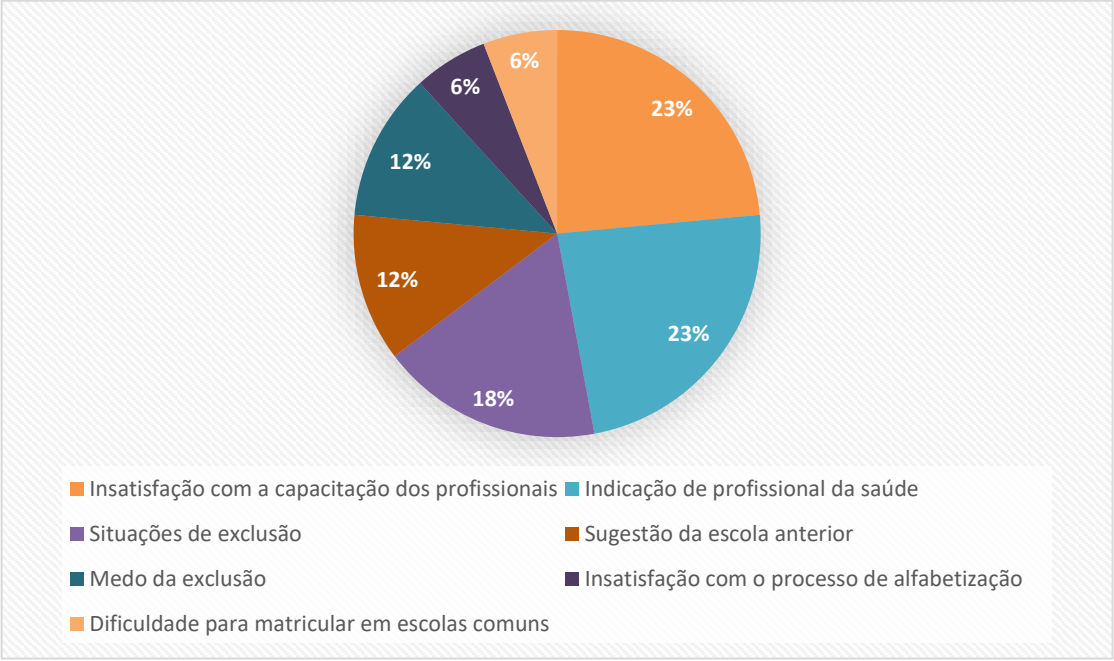
insatisfação com a capacitação dos profissionais (4), indicação de profissional da saúde (4), situações de exclusão (3), medo da exclusão (2), sugestão da escola anterior (2), insatisfação com o processo de alfabetização (1) e dificuldade para matricular em escolas comuns (1). Como podem ser observados os dados dos gráficos 6 e 7:

Gráfico 6 – Fatores que influenciaram na opção por uma IE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados das fontes analisadas

Gráfico 7 – Fatores que influenciaram na opção por uma IE em porcentagem



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados das fontes analisadas

Entre as principais incidências estão a insatisfação com a capacitação dos profissionais e a indicação de um profissional da saúde empatadas com 23%. Quanto à capacitação é necessário discutir a importância da formação continuada para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade com o público da educação especial e em geral. É importante que haja consonância entre o que é apresentado nos discursos em prol da educação inclusiva e a realidade. E que a escola se transforme e se adapte para atender a todos os estudantes em todas as dimensões, não o contrário. Por essa razão é importante que haja um incentivo à formação e capacitação para o atendimento do público da educação especial (Oliveira, 2016); (Ferreira, 2022). Além disso, é necessário que a atuação e formação do profissional de apoio seja especificada, reduzindo as diferentes possibilidades de interpretação nesse papel.

Por outro lado, na busca por orientações, muitas famílias recorrem a profissionais da área da saúde para planejar a trajetória escolar de seus filhos. Esse aspecto aponta para a forte presença da perspectiva médica na escolarização das pessoas com deficiência. Nessa concepção a pessoa deve se adaptar a um padrão de normalidade da sociedade. Na educação essa orientação colabora com a perpetuação de um sistema escolar excludente, em que estudantes são encaminhados para IE sob a justificativa de serem atendidos com maior qualidade (Oliveira, 2016).

Junto à essa discussão, deve-se atentar para os graves relatos de exclusão trazidos pelas participantes, que representam 18% dos fatores. O enfrentamento dessas situações fez com que as famílias buscassem ambientes que julgassem ser seguros e tivessem condições adequadas para receber seus filhos. Nesse sentido, é imprescindível que escolas estejam em consonância com a legislação, a PNEEPEI define "como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais" e as escolas devem "promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização." (Brasil, 2008a, p. 3). Após avanços legais em prol da educação inclusiva é urgente que práticas institucionais de exclusão escolar sejam erradicadas. Isso exige que toda dinâmica escolar se direcione para a transformação de seu contexto para a inclusão de todos, "esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos" (Brasil, 2008a, p. 9).

Em sequência estão os fatores *medo da exclusão* e *sugestão da escola anterior* com 12% cada. Estudos apontam que o medo da exclusão e do preconceito pode ser um aspecto comum para familiares de pessoas com deficiência. E que é esse medo também os leva a acolher

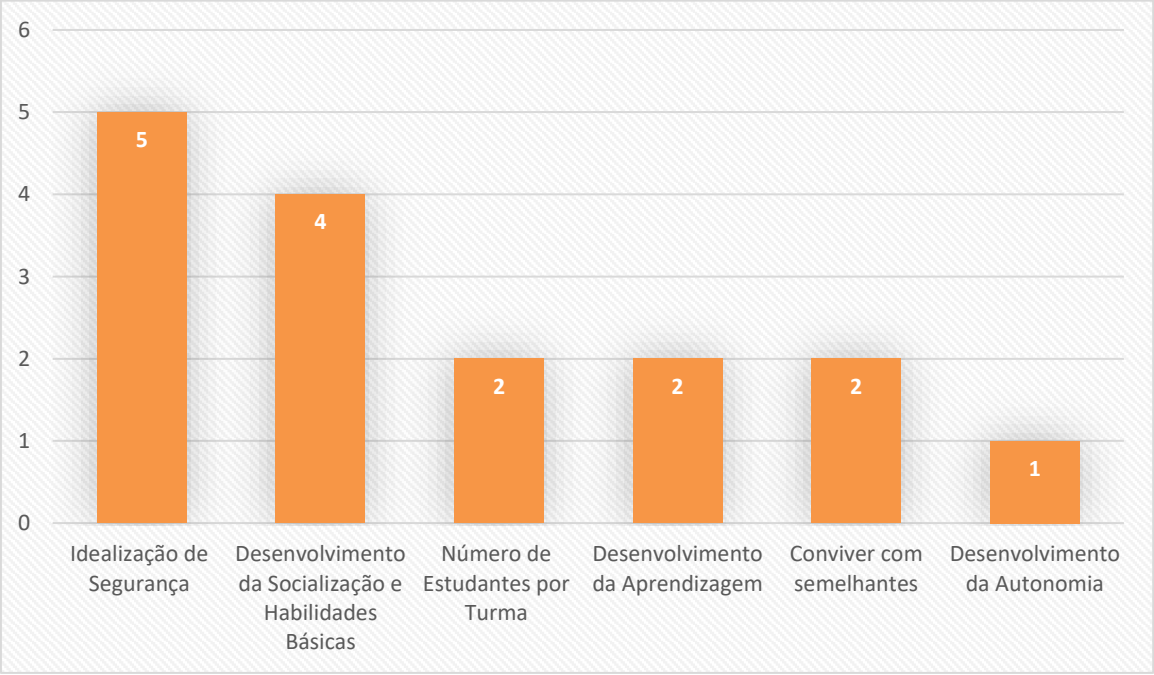
orientações e suportes que auxiliem na organização do processo de escolarização. O que faz com que os dois fatores estejam interligados. Diante do medo da exclusão é necessário desenvolver habilidades sociais e conhecimento que permitam compreender as situações que envolvam o estudante (Oliveira, 2016); (Gualda, 2015).

E por último estão os fatores *insatisfação com o processo de alfabetização* e *dificuldade para matricular em escolas comuns* com 6% cada. Oliveira (2016) levanta a hipótese de que saber ler e escrever, na perspectiva dos familiares, reduz a diferença entre o estudante com deficiência e os demais. E em relação à dificuldade de realizar matrícula na escola comum é importante destacar o Artigo 8º da Lei nº 13.146, de 2015a que firma que

> Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Brasil, 2015b)

Atualmente, essa lei garante a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns, entretanto pode ser considerada recente diante dos fatos que envolveram alguns dos participantes da pesquisa em suas dificuldades nos anos anteriores. Porém, essa lei também dialoga com o fator *situações de exclusão*, em que um dos estudantes foi impedido de continuar na instituição, o que pode se enquadrar na legislação vigente. Quanto às razões para permanecer na IE foi possível elaborar o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Fatores que influenciam na permanência em uma IE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados das fontes analisadas

Como ocorrido no aspecto *Fatores Influenciaram na Escolha Por Uma IE* para os sete estudantes foram registrados mais de um fator para cada. Dessa forma, foram extraídos os aspectos que influenciam para que as famílias permaneçam com os estudantes matriculados em IEs e não busquem por uma escola comum: idealização de segurança (5), desenvolvimento da socialização e habilidades básicas (4), número de estudantes por turma (2), desenvolvimento da aprendizagem (2), conviver com os semelhantes (2) e o desenvolvimento da autonomia (1).

As pesquisas de Gualda (2022) e Oliveira (2016) dialogam nesses aspectos ao apontarem princípios tradicionais na educação, em que o estudante deve se adaptar à realidade escolar, e a presença de uma descrença nas políticas de educação inclusiva, principalmente na pesquisa de Oliveira (2016)

> O destaque aos obstáculos referidos no contexto inclusivo como: a falta de preparo dos professores, o não oferecimento de um ensino de qualidade que priorize a diversidade no contexto escolar e a forma como a inclusão escolar se mostra na prática, permite identificar o quão obscuro este cenário inclusivo se mostra para as entrevistadas. (Oliveira, 2016, p. 85)

Como pode ser observado, uma complexidade de fatores envolve a busca e permanência nas IEs. O diálogo com pesquisas anteriores permitiu avaliar essa complexidade, e a importância de pesquisas que investiguem o dinamismo das famílias, escolas comuns e especiais no contexto da educação inclusiva. Vale destacar a importância da legislação, que garante os direitos de um percurso educacional de qualidade para esses estudantes, e a urgência de sua efetivação. Além de serviços de qualidade para atendimento, orientação e assistência familiar nas outras instâncias da sociedade.

Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa foi analisar qual é a percepção das famílias sobre o processo educacional do público da Educação Especial nas instituições especializadas, e os fatores que motivam essas famílias a buscarem e permanecerem vinculadas a elas. O procedimento metodológico composto por um levantamento bibliográfico e sua revisão, análise do PPP da I1 e entrevistas semiestruturadas possibilitaram obter compreensões sobre a organização e princípios norteadores das instituições pesquisadas, bem como sobre a relação com as famílias, e como ela se estabelece nesses espaços.

A revisão permitiu analisar a produção bibliográfica sobre as instituições especializadas nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e BDTD. Foram selecionadas 4 produções, por estarem diretamente relacionadas às famílias, que foram essenciais para analisar os dados da pesquisa em diálogo com trabalhos anteriores.

Na análise do PPP foi possível averiguar que se objetiva atender não apenas às pessoas com deficiência, mas também suas famílias, que são importantes para o fortalecimento dessas instituições e manutenção de seus serviços. Também foi observada a intencionalidade de se formar cidadãos críticos, autônomos, que se apropriem do conhecimento, e seu encaminhamento para escolas de ensino comum, o que dialoga com os fundamentos da educação inclusiva. Entretanto, essa intenção é contraditória diante do intuito, também presente no documento, de ajustar os estudantes à instituição, que consequentemente os mantêm dependentes dela, e não condiz com princípios da educação crítica. Não foram identificadas estratégias para o encaminhamento às escolas comuns, e os relatos e a quantidade de estudantes matriculados apontam para o contrário, há um movimento para que os estudantes permaneçam nas instituições, e assim elas conseguem perpetuar seus serviços.

Na escolha pela escola para estudantes com deficiência é comum que as famílias busquem por orientações, e por isso é essencial que tenham conhecimento sobre os direitos e deveres das escolas quanto a educação inclusiva, para que assim possam cobrar a efetivação desses direitos. É importante principalmente que as escolas adotem posturas que favoreçam o contexto inclusivo, atrelado a medidas governamentais para alcançar sua efetivação. Também é importante destacar que a superlotação das classes de ensino comum precarizam o processo educacional, uma vez que estudantes com deficiência demandam de intervenções mais específicas por parte dos docentes. Nesse sentido, é importante a contratação e valorização de professores para a abertura de novas classes que possam atender com qualidade uma menor

quantidade de estudantes. E que haja uma regulamentação clara sobre a atuação dos profissionais que prestam apoio às pessoas com deficiência, bem como sua formação.

Considera-se que a apropriação do conhecimento e alfabetização não ficou muito evidente nas expectativas dos familiares, as expectativas são voltadas para socialização e o comportamento social. Entretanto, essa não é a função principal da escola, sim a apropriação do conhecimento, e por isso é primordial que nessa escolha seja dada relevância às possibilidades de aprendizagem do estudante, uma vez que habilidades sociais podem ser desenvolvidas em espaços não escolares.

Observou-se que diferentes situações de exclusão, violência, e o receio causado por relatos dessas situações, fazem com que familiares de pessoas com deficiência não vejam eficiência nas práticas inclusivas, ou tenham dificuldades de reagir diante desse quadro. Esses aspectos levam essas famílias a buscarem ambientes que considerem seguros, que somados às indicações de outros profissionais as direcionam para as instituições especializadas. Elas cativam essas famílias estabelecendo uma relação de proteção mútua, fazendo com que permaneçam vinculadas a elas. Além disso, elas têm ao seu favor políticas que incentivam as parcerias público privadas, característica comum do sistema capitalista, pois reduz a responsabilidade do Estado sobre questões públicas e as direciona à sociedade civil. Por essa razão, é urgente que situações de exclusão e violência sejam erradicadas das escolas comuns, o que é possível através da fiscalização, monitoramento, acompanhamento e formação continuada, para o cumprimento de políticas públicas já estabelecidas. E que haja efetivo investimento técnico e financeiro na concretização das políticas de educação inclusiva por parte do poder público nas escolas públicas de ensino comum.

Além disso, o Estado deve ampliar o atendimento de profissionais e serviços que possam orientar e assistir a essas famílias em suas devidas instâncias, sejam na saúde ou assistência social, reservando à escola a sua função principal, que é a apropriação do conhecimento. E que esses serviços colaborem com a ampla divulgação dos diretos desse público, seu engajamento e mobilização, contribuindo assim com a autonomia dos familiares e dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BDTD; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **O que é?**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs. Acesso em: 15 de junho de 2023.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas; A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, 2018, v. 24, edição especial, pp. 69-84. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006> Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp> Acesso em 01 de ago. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, e dá outras providências. Brasília, DF, 2015b Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art1>. Acesso em 23 ago 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº. 5/2019**. Consulta acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Brasília, DF, 2019, 8p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118421-pceb005-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: DF, 2008a.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC. 2011.

CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023. Site da CAPES. Histórico e evolução. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info. Acesso em: 15 de junho de 2023.

FERNANDES, Amélia Carolina Lopes. Educando para a diversidade: a formação do Enfermeiro com vistas à educação inclusiva. Orientadora: Profª. Drª Moêmia Gomes de Oliveira Miranda.2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Sociedade), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade,2014.

Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/ppgss-alunos-regulares-2012/arquivos/2856dissertaa%E2%80%A1a%C6%92o_ama%E2%80%B0lia_carolina_lopes_fernandes_ppgss_uern.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

DINIZ, Debora. 2007. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense.

FERREIRA, Windyz Brazão. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. Disponível no site: http://redhbrasil. net/documentos/bilbioteca_on_line/modulo3/mod_3_3, v. 3, 2010.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 29, n. 3, 2015. DOI: 10.21573/vol29n32013.47212. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47212. Acesso em: 18 nov. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. II Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais. Rio de Janeiro, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: Silvia Márcia Ferreira Meletti; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.** 1ed.Campinas: Mercado de Letras, v. 1, p. 33-76, 2013.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 40-55, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001> Acesso em: 13 de jul. de 2021.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento - 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Apae Educadora e a Organização do Trabalho Pedagógico em Instituições Especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: **MANZINI**, E.J. (Org). Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Cadastro Escolar -** Todas as Redes de Ensino – Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2022. Disponível em: < https://www2.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas> Acesso: 01/11/2022

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, de 07 de janeiro de 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Como usar a CIF:** Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS.

OPAS, ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OPAS/OMS. (2020). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2020).

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances:** Estudos sobre Educação. São Paulo. v.31. n.esp.1, dez. p. 103-125. 2020.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas em cocutela com Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Campinas, São Paulo, 2020.

RAFANTE, Eulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff e a educação dos "excepcionais":** uma análise do trabalho como princípio educativo**.** Revista HISTEDBR. mar. 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 76, 2001.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias e Escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, maio/ago. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3388. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5681867.pdf. Acesso em: 18 maio de 2023.

SÁ, Michele Aparecida de; VAZ, Kamille.; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Política de educação especial na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1343–1359, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15129. Acesso em: 18 nov. 2022.

SALZTRAGER, Ricardo. A desconstrução do conceito de família moderna: uma interlocução entre Ariès e Foucault. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, p. 164-185, 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita, TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e método de pesquisa**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SILVA, Fabiane Maria. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: O contexto de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2021a.

SILVA, Gabriella Agnes. **A Produção Científica Sobre as Escolas Especiais** (2008-2020). 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2021b.

SOUZA, Annye de Picoli. Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares. Dissertação (Metrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, p. 100. 2015.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A deficiência e as concepções que conformam o campo da educação especial: permanências e rupturas em sua identidade. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e57/1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66151. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66151. Acesso em: 18 nov. 2022.

TURCI, Deolinda Armani. Educação inclusiva como direito para quem?. Uma revisão da literatura. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 223–243, 2023. DOI: 10.36704/sdhe.v6i2.8019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8019. Acesso em: 26 mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos.3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE I

Roteiro para entrevista semiestruturada

1) Qual é o seu nome e relação familiar com o estudante? Qual sua idade e profissão?
2) Mora em que tipo de residência? Quantas pessoas moram com você?
3) Sua residência está localizada em qual bairro e cidade?
4) Qual é o nível de escolaridade dos moradores da residência?
5) Qual é a maior fonte de renda da residência?
6) Há quanto tempo está vinculado à essa instituição? Já estudou em escola comum?
7) Fale um pouco sobre os estudantes, quais atividades desempenha com pouca independência e qual é a pessoa de referência para auxiliar nessas atividades?
8) Como caracteriza o nível de escolarização do estudante? Quais atividades desenvolve na instituição e quais já desenvolveu?
9) Por que buscou essa instituição?
10) Por que permanece nessa instituição?
11) O que essa instituição representa para você?
12) Qual formação você deseja para o estudante nessa instituição?
13) Já refletiu sobre matricular em uma escola comum? Por que não ou por que o retirou de lá?
14) Conhece as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva? Qual sua opinião sobre elas?
15) O que você acredita que essa instituição pode oferecer para a o desenvolvimento (cognitivo, social) do estudante?
16) Por que mantêm os estudantes nessa instituição?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa Público Da Educação Especial Em Minas Gerais: A Compreensão De Famílias Sobre As Instituições Especializadas, que tem como objetivo analisar como os familiares de estudantes da educação especial matriculados nas em instituições especializadas, de Belo Horizonte e região metropolitana, compreendem o papel dessas instituições na educação das pessoas com deficiência. O motivo que nos leva a estudar é o número de instituições especializadas privadas ativas em Minas Gerais diante das políticas de educação inclusiva, que leva a problematizar os fatores que levam as famílias a se vincularem à essas instituições.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação. O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: ser familiar responsável pela matrícula de pessoa com deficiência em instituição especializada. O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: não ser familiar responsável pela matrícula de pessoa com deficiência em instituição especializada. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade do Estado de Minas Gerais e a outra

será fornecida a(o) Sr. (a). Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade.

Qualquer dúvida, gentileza entrar em contato com Gabriella Agnes Silva, pesquisadora responsável: 31 994609664 / Email: gabriellagnes@gmail.com. Ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UEMG no Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar – Bairro: Lourdes, CEP: 31.630-900, UF: MG, Município: Belo Horizonte. Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep.reitoria@uemg.br.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) _____ e e-mail _____fui informado (a) dos objetivos do estudo Público Da Educação Especial Em Minas Gerais: A Compreensão De Famílias Sobre As Instituições Especializadas, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____

CIDADE/ESTADO,

_____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE III

REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, M. E. C. **Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

ALVES, R. A. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

AMORE, M. E. C. D**. A instituição escolar especial e seus conflitos estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2013.

ANDRADE, E. R. de S. **Equipe multiprofissional no centro de atendimento educacional especializado (CAEE) Em uma instituição especializada de Jacobina/BA: tecendo o cuidado para alunos com TEA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

ARAUJO, E. G. **Ensino de matemática em libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.

ASSAF, D. L. **A Escolarização Do Aluno Com Síndrome De Down E O Ensino Especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

BOHM, F. C. **Multiplicação: ensinar e aprender em turmas de alunos surdos do Ensino Fundamental na Escola Especial Professor Alfredo Dub**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BRAGIN, J. M. B. **Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba, 2011.

BUZETTI, M. C. **Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARVALHO, L. R. P. de S. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marilia, Marília, 2008.

CARVALHO, M. F. de. **Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com transtorno do espectro do autismo no contexto de uma escola especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

COLOMBO, I. M. **Educação sexual nos projetos políticos pedagógicos de escolas especiais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

CRUZ, M. de L. **"A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo": possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial**. 2021. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos. São Leopoldo, 2021.

DALLA DÉA, V. P. B. **Estratégias metodológicas de educação física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, A. B. **Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

FERREIRA, B. R. **Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FERREIRA, M. de B. **Ensino de instrumento musical para pessoas com deficiência: um estudo na Escola Especial de Música Juarez Johnson**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FRANÇA, V. **Escola especial Santa Clara de Catalão (1982 - 2000)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

GAIO, D. C. **Escola especial promotora de saúde e seu impacto na saúde bucal de deficientes mentais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Odontologia) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

GENTILE, F. R. **Heterogeneidade e interdisciplinaridade na escola especial: a música como forma de proporcionar equilíbrio e qualidade de vida**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

GIROTTO, C. T. M. **Educação alimentar e nutricional no contexto da escola especial: implicações na formação docente e na saúde dos estudantes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

GOFFI, L. C. D. **O percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum e/ou escola especial ao CEEBJA**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

GOMES, V. **O Bom-humor de Professores de Uma Escola Especial e a Comicidade Que a Corrompe: uma leitura-sentida a partir de Bergson**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GUALDA, D. S. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

JOFRE, Joseli Maria**. Um olhar sobre o processo de autonomia dos alunos de uma escola de educação especial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2021.

JUNIOR, P. H. **A Educação Física Escolar nas APAEs Paranaenses: Diálogos, desafios e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

JUVÊNCIO, V. L. P. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) na avaliação da aprendizagem de alunos Cegos nas Escolas Especiais em Fortaleza-CE**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

KUSTER, W. B. **"Dia por dia, milagre por milagre" Luteranismo e Educação de Surdos na Escola Especial Concórdia (1966-1996)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

LINDOLPHO, D. M. P. **Representações sociais de deficiência intelectual de adolescentes e adultos com síndrome de Down em instituição especial e escolas de ensino comum**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MAISATTO, R. de O. **Corpos e gênero: olhares das crianças de uma escola especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla no município de Corumbá/MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

MATURANA, A. P. P. M. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENEZES, J. M. **A construção da Identidade nos processos de gestão em uma escola Especial da APAE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

NASCIMENTO, É. G. do. **Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

NASCIMENTO JÚNIOR, E. C. do. **Ensino de música e alteridade: discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NERES, C. C. **As Instituições Especializadas e o movimento da Inclusão Escolar: Intenções e Práticas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NORONHA, L. F. F. **Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, C. A. M. D. de. **A concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2009.

OLIVEIRA, C. M. de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

OLIVEIRA, F. Â. de. **A mudança da APAE de Maranguape - CE frente ao processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, K. T. A. de. **Entre as assistentes sociais e as professoras: representações dos alunos "anormais" da Escola Especial Ulysses Pernambucano (1952-1957)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PEREIRA, C. A. F. **As escolas de surdos na cidade de São Paulo: cultura escolar, história e representações (1929-1969)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, M. M. G. Del P. N. **Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilingue**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PICCOLI, F. **Concepções de professoras que atuam na escola especial sobre a inclusão de alunos no ensino regular**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

PIFFER, G. D. **"Digamos que seja mais prazeroso lecionar aqui do que na escola regular": a educação física numa escola especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

PIRES, F. L. B. **O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

QUADROS, C. de**. Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, K. M. **A representação surda no discurso da legislação nacional e no discurso pedagógico de uma escola especial de Pelotas/RS, com atenção à matemática escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

RONCATO, L. L. **A gestão do processo educacional da pessoa com deficiência: a legislação e a formação do professor da Escola Especial José Luiz Piúma/APAE Jaguarão – RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé, 2015.

SANTOS, A. C. de S. dos. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, D. U. F. C. dos. **Institucionalização da educação especial para a pessoa com deficiência intelectual em Caxias do Sul: configurações pedagógicas nas décadas de 1970-1980**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias Do Sul, Caxias Do Sul, 2013.

SANTOS, L. C. M. dos. **Aprendizado bilíngue de crianças surdas mediada por um software de realidade aumentada**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

SILVA, G. C da. **A Educação escolar de surdos na perspectiva bilíngue de uma escola especial**. 2015. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2015.

SILVA, M. V. T. da. **Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, V. L. R. R. da. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SOUZA, A. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, M. A. A. M. de. **Trajetórias e percursos escolares de alunos com deficiência intelectual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SOUZA, M. M. **Financiamento da educação especial paulista via parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

VIEGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

VIEIRA, A. de O. F. **O atendimento às pessoas público-alvo da educação especial: um estudo de caso em uma instituição especializada na cidade de Manaus**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Manaus, 2022.

VIEIRA, M. L. P. **Condições para aprendizagem significativa de aluno surdo em uma escola especial**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

ZATTI, T. T. F. **O sujeito jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual: desafios do fazer pedagógico no CAESP Padre Adriano Temmink-APAE de Ponte Serrada-SC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

ZUIN, L. F. **Sexualidade e educação sexual de pessoas com deficiência intelectual: entendimentos de professores de uma instituição de educação especial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

ZWICK, L. B. A. **Escolarização, surdez e ensino médio: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.