

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO HUMANA

**NARRATIVAS TEXTUAIS E FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM DE
ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS
MINEIRAS**

LUCIANE DE CASSIA SANTOS LOPES

Belo Horizonte
2024

Luciane de Cassia Santos Lopes

NARRATIVAS TEXTUAIS E FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana stricto sensu da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Linha de Pesquisa Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos sob orientação da Profa. Dra. Deolinda Armani Turci.

Belo Horizonte
2024

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

L864n Lopes, Luciane de Cassia Santos.

Narrativas textuais e familiares sobre a aprendizagem de alunos público da educação especial em escolas públicas mineiras [recurso eletrônico] / Luciane de Cassia Santos Lopes – 2024.

1 recurso online (97f. : 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)

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

Dedico este trabalho a todas as famílias de alunos público alvo da educação especial, que cuidam, que educam, que não medem esforços em prol de melhores condições de escolarização a seus filhos. Aos familiares que participaram da pesquisa e ao silêncio daqueles que também se fizeram presentes no decorrer de cada página escrita e que nos trouxeram tantas reflexões.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que sintetiza todo o sentimento deste momento.

A Deus, que sempre me amparou em todas as situações de desafios, de angústias e de conquistas.

À minha mãe Alice (in memorian), que certamente esteve presente durante toda a caminhada, me segurando, sustentando e não me deixando desistir. Essa conquista também é sua!

Ao meu filho Arthur pela paciência e parceria diante de minhas ausências.

E a minha família pelo incentivo diário.

Agradeço a Juliana, que foi a minha primeira motivação para pesquisar o tema: menina guerreira e talentosa que mora no meu coração.

Aos familiares, mães e pai que participaram da pesquisa, pelo tempo e contribuições tão valiosas.

Aos amigos pela compreensão diante de minhas escolhas e distanciamento.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação, pelas interlocuções.

A Laize, pelo incentivo e participação desde a ideia inicial do projeto.

Às professoras Dra. Erika Lourenço e Dra. Luana Carola dos Santos, pelas contribuições desde o projeto, qualificação e defesa. Vocês me inspiram!

E a minha orientadora Dra. Deolinda, pela autonomia, incentivo e parceria durante o processo. Gratidão pela acolhida, pela confiança e por me conduzir por esse processo tão desafiador e ao mesmo tempo tão gratificante.

Gratidão

EU NÃO QUERO MAIS SER INVISÍVEL

“Quem é esse menino, que grita, que chora, que atrapalha a minha aula”?

A aula também é minha professora, mas eu não me sinto parte dela.

Posso não entender a matéria mas eu sinto.

Sinto raiva, sinto dor, sinto amor, sinto desejo, desejo de aprender, desejo de ser.

“Porque esse criatura veio para a minha sala? Eu não estou preparada pra lidar com isso, já tenho problema demais para resolver.”

Foi assim que fui recebido na sala daquela professora que achei linda. Acho que ela pensou que como sou surdo e mudo eu também não vejo para ler os seus lábios.

“A sala é pequena demais para essa cadeira”. Eu não queria estar nela. Queria poder brincar, correr, jogar bola com os meus colegas, mas é aqui que estou e queria que a professora também me deixasse participar. Eu preciso apenas que me ajude a conduzir minha cadeira pela escola, pois sozinho eu posso cair. O piso é torto, e quando eu cheguei fazia as aulas sozinho na biblioteca, pois a sala dos meus colegas fica depois da escada.

“Chegou mais um esquisito na sala”. “Fala ai seu burro”... “é lerda mesmo”...”eu não quero fazer trabalho com você, pois vai queimar o meu filme.”

Eu não quero mais ser invisível, mas na maioria das vezes eu fico assim. Tenho dificuldade de me socializar, mas eu consigo aprender. As aulas muitas vezes são barulhentas e isso atrapalha o meu pensamento, dá vontade de sair correndo e ai eu só quero a minha mãe.

Haaa minha mãe.... Queria que ela fosse professora para que eu não precisasse ir pra escola e ser chamado de burro, bobo, esquisito, doido, aleijadinho...são tantos apelidos que acabo muitas vezes acreditando. Minha mãe não. Ela sabe que sou muito mais do que os rótulos, eu sou apenas o seu filho.

Por: Luciane C. Santos Lopes – baseado em fragmentos reais de atuação como psicóloga e professora.

A diversidade nos assusta e tendemos a compreendê-la como indício de desordem, o fracasso de aprendizagem, ambas, situações que tentaremos evitar organizando turmas ideais, homogêneas, cheias de alunos iguais uns aos outros. Tudo em vão, naturalmente, pois escolas –tal como tudo mais relacionado à Educação –são fenômenos com vida e alma próprias, livres e absolutamente fora do nosso controle, fenômenos cuja existência depende do diverso, do imprevisível acaso. (SENNA, 2014, p. 58)

RESUMO

Com o avanço das discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência nas escolas, emergem-se problematizações acerca das práticas educacionais que priorizem o público-alvo da educação especial como sujeitos históricos e sociais, além de políticas que possam garantir a equidade de direitos e a efetividade de uma educação para todos. Esse trabalho teve como objetivo, analisar o processo de aprendizagem de alunos público alvo da educação especial, inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte a partir da percepção de suas famílias. Metodologicamente, partimos de uma revisão de literatura nas plataformas: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital de Teses e dissertações (BDTD) e da biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Para a coleta de dados utilizamos análise documental de legislações federais, estaduais e municipais, além de entrevista semiestruturada com três famílias de estudantes público-alvo da educação especial da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. As entrevistas foram transcritas e analisadas tendo como referência, a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados apontam que é perceptível ainda que as famílias entrevistadas, apresentam dificuldade na compreensão dos objetivos da educação inclusiva como um processo, onde a escola precisa se adaptar às deficiências das crianças e não o contrário, bem como diferenças entre o que é ofertado pelas políticas públicas e o que é disponibilizado para o aluno, sugerindo a adequação das políticas no sentido de potencializar ações pedagógicas que fomentem uma educação que priorize a aprendizagem de forma a equanimizar o ensino. A pesquisa aponta ainda prejuízos nesses processos do ensinar e aprender, reforçando a importância da parceria escola família para a efetividade da proposta inclusiva e ainda, a necessidade de reformulações de currículos e práticas pedagógicas que contemplem as especificidades dos alunos com deficiência de forma a garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a qualidade no ensino para todos os alunos com ou sem deficiência, para a efetivação da PNEEPEI de 2008. Os dados sugerem que as famílias possam participar das políticas públicas de inclusão e ainda maior aderência e funcionalidade do trabalho em rede a partir da tríade família, escola e saúde. Espera-se com a pesquisa contribuir com as discussões sobre os processos de inclusão nas escolas regulares de Minas Gerais, sob a perspectiva das famílias, considerando a realidade e suas expectativas.

Palavras-chave: família; público-alvo da educação especial; inclusão; aprendizagem; escolas públicas.

ABSTRACT

With the advance of discussions about the inclusion of students with disabilities in schools, questions have arisen about educational practices that prioritize the target audience of special education as historical and social subjects, as well as policies that can guarantee equal rights and the effectiveness of education for all. The aim of this study was to analyze the learning process of special education students in the final years of elementary school in state public schools in the municipality of Belo Horizonte, based on the perceptions of their families. Methodologically, we started with a literature review on the following platforms: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the library of the National Association for Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED). To collect the data, we used a documentary analysis of federal, state and municipal legislation, as well as semi-structured interviews with three families of special education students from the Belo Horizonte state school system. The interviews were transcribed and analyzed using Bardin's (1977) content analysis as a reference. The results show that the families interviewed still find it difficult to understand the objectives of inclusive education as a process, where the school needs to adapt to the children's disabilities and not the other way around, as well as differences between what is offered by public policies and what is made available to the student, suggesting the adequacy of policies in order to enhance pedagogical actions that foster an education that prioritizes learning in order to equanimize teaching. The research also points to losses in these teaching and learning processes, reinforcing the importance of the school-family partnership for the effectiveness of the inclusive proposal and also the need to reformulate curricula and teaching practices that take into account the specificities of students with disabilities in order to guarantee access, permanence, learning and quality in teaching for all students with or without disabilities, for the effectiveness of the 2008 PNEEPEI. The data suggests that families should be able to participate in public inclusion policies and that there should be greater adherence to and functionality of networking based on the family, school and health triad. The research is expected to contribute to discussions on inclusion processes in regular schools in Minas Gerais, from the perspective of families, considering the reality and their expectations.

Keywords: family; target audience for special education; inclusion; learning; public schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados segundo etapa de ensino	22
Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial segundo a etapa de ensino	23
Gráfico 3 – Percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial conforme faixa etária	24
Gráfico 4 – Gráfico de ocorrências de trabalhos por descritores/banco de dados	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais barreiras enfrentadas pelos alunos público-alvo da educação especial e serviços especializados	53
Figura 2 – Aprendizagem de alunos Público-Alvo da Educação Especial segundo pesquisa da Fundação Carlos Chagas	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais trabalhos selecionados para elaboração da pesquisa	32
Quadro 2 – Principais legislações para elaboração do PEE-MG de 2018	44
Quadro 3 – Público atendido pelo AEE na secretaria de Estado de Educação MG	47
Quadro 4 – Perfil do aluno	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABAED	Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CID-10	Classificação Internacional de Doenças, Volume 10
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CORDE	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa com Deficiência
DSM-IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – Volume IV
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEE	Plano Estadual de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PRA	Plano de Recomposição de Aprendizagens
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	92
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Anuência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais 97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
JUSTIFICATIVA	25
RELEVÂNCIA PESSOAL	25
A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA.....	27
OBJETIVOS.....	28
1 O PERCURSO METODOLÓGICO	30
1.1 REVISÃO DE LITERATURA EM BASES DE DADOS	30
1.2 PESQUISA DOCUMENTAL	32
1.3 PESQUISA DE CAMPO	33
1.4 O CAMPO DE PESQUISA.....	35
2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS ESTADUAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	37
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
2.2 NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	42
2.2.1 PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	46
2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
2.3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONFORME A SEE-MG (2018).....	48
2.4 INCLUSÃO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	52
2.5 FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO.....	55
3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	59
3.1 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES.....	59
3.2 PERFIL DOS ALUNOS (DESCRIÇÃO E DIAGNÓSTICO)	61
3.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM.....	64
3.4 SERVIÇOS OFERTADOS E SERVIÇOS UTILIZADOS PELOS ALUNOS NAS ESCOLAS	70
3.5 RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA	72
3.6 EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM DE SEUS FILHOS ...	75
3.7 CONHECIMENTO FAMILIAR SOBRE DIREITOS E LEGISLAÇÕES	77
3.8 SUGESTÕES DA FAMÍLIA	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	92
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação especial ampliam-se nos espaços acadêmicos e na sociedade em geral, com questionamentos múltiplos sobre a diversidade de diagnósticos ou a falta deles, as políticas e práticas educacionais para a democratização da educação em uma perspectiva de inclusão das diferenças, considerando a pessoa com deficiência como sujeito histórico e social capaz de transcender e superar desafios em uma perspectiva efetivamente inclusiva.

Pesquisas atuais apontam cada vez mais, as conceitualizações da inclusão com um caráter polissêmico e social, capaz de propor a reflexão da deficiência não mais como um fator biologizante, que precisa se adaptar, mas a partir da sua funcionalidade e potencialidade. Concepção trazida pela Organização Mundial da Saúde – OMS – (2001), com a substituição do Código Internacional de Doenças (CID) pelo *International Classification of Functioning Disability and Health* (CIF) para explicar a funcionalidade das pessoas com deficiências na sociedade e nos espaços educacionais (OMS, 2007).

Além do que, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas, devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (BRASIL, 1997).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, 2008), tem como premissa a garantia dos direitos humanos sem discriminação e que cada aluno possa ser assistido enquanto sujeito de possibilidades e não em sua deficiência, priorizando-se uma educação de qualidade para todos, a partir do modelo social da deficiência. Nesse sentido, há que se considerar as barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência, além dos instrumentos, recursos, profissionais, mecanismos e políticas implementadas para se garantir a efetividade da inclusão. Inclusão esta, que deve ser entendida como um processo para todos, e não para definição de grupos que tenham suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas.

Inclusão, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes (Camargo, 2017, p. 1).

O histórico da educação especial é alicerçado em práticas excludentes, segregacionistas para atender a uma política capitalista, que ancorada nos discursos da inovação, da tecnologia, do acesso e da globalização, apresentam decretos, leis, pareceres e notas técnicas, mas que na prática não se efetivam, não democratizando o acesso, permanência, aprendizagem e participação. Se por um lado, há uma oferta maior de recursos, a falta de estrutura física, acessibilidade, contratação e qualificação continuada de professores, por exemplo, apresentam-se como entraves para efetivação dessas políticas públicas.

Desde os primórdios, o diferente, aquele que não se enquadra dentro das normas sociais de determinada cultura, foi visto como algo que deve ser colocado à margem, demandando lutas constantes por acesso aos direitos e exercício da cidadania. [...] *é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza*” (Mantoan, 2004, p. 7, grifo nosso).

A política de educação especial preconizada pela PNEEPEI (2008), pressupõe a educação para todos em salas comuns do ensino regular desde a educação infantil. Entretanto, percebe-se que apesar dos esforços e avanços ainda existem muitas lacunas no que se referem a permanência e conclusão dos estudos pelos alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, que no Brasil, compreende o 6º ao 9º ano, período em que se apresentam desafios de maior complexidade, indicando índices maiores de evasão, dificuldade de acompanhamento por parte das famílias nos processos de ensinar e aprender, dentre outros.

O ensino fundamental de nove anos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreende a etapa mais longa da educação básica conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010¹. Nesta BNCC de 2010, em seu Artigo 30, o ensino fundamental é dividido em duas etapas básicas: ensino fundamental anos iniciais, que compreende do 1º ano ao 5º ano e ensino fundamental anos finais que compreende do 6º ao 9º ano.

Espera-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental assegurem a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da

¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf, Acesso em: 12/11/2022

Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; e a continuidade da aprendizagem nos anos finais. Na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno já tenha solidificado o processo de alfabetização e letramento para avançar nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, conhecimentos matemáticos e maior autonomia (BRASIL, 2010).

Neste segmento, a BNCC aponta progressão nos aspectos cognitivos, ou seja, o aluno inicia com aprendizagens que envolvam identificação e avançam para atividades que envolvam análise. Entretanto, muitos desses alunos, especialmente os alunos público-alvo da educação especial, ainda não avançaram nos processos de alfabetização e letramento, demandando uma atenção, para que se consolide as habilidades básicas necessárias, conforme observado em nossa prática e leituras realizadas. Posto é, que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e que se deve valorizar e reconhecer as individualidades de cada um, mas como ocorrem efetivamente a partir da percepção das famílias desses alunos é pauta dessa pesquisa.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2022) indicam que houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com idades entre 04 e 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou outras habilidades/superdotação, inscritos nas classes comuns em todas as etapas, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA) até o Ensino Superior, com prevalência maior de matrículas na educação infantil, com um aumento de 100,8%, em comparação ao ano de 2018.

A pesquisa aponta ainda, de acordo com o censo demográfico realizado no ano de 2022, conforme o gráfico 1, que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns em 2018 era de 92,0% e passou para 94,2% em 2022, chegando a um total de 1,5 milhão de alunos inscritos. O percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), passou de 52,3% em 2018 para 54,9% em 2022.

Gráfico 1 – Percentual de alunos Público-Alvo da Educação Especial, matriculados segundo a etapa de ensino

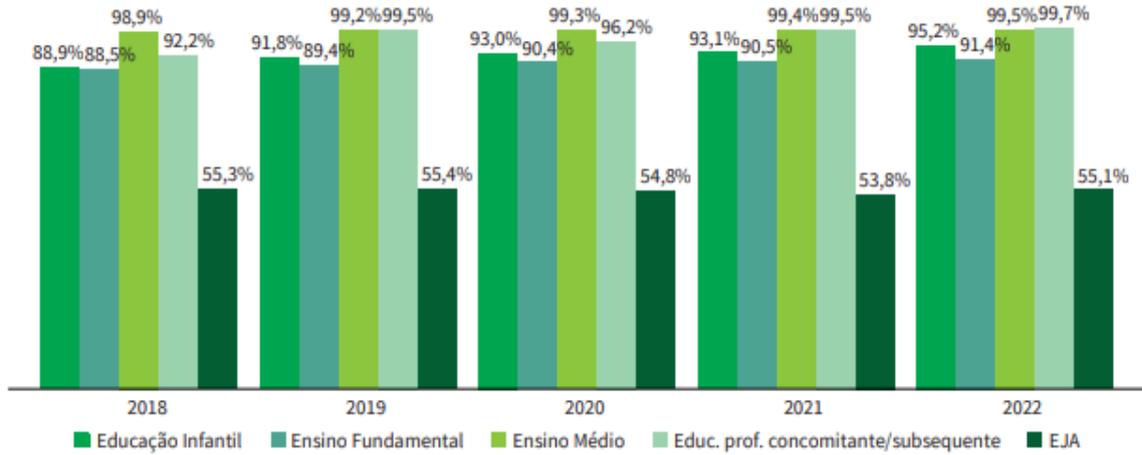


GRÁFICO 31

PERCENTUAL DE ALUNOS MATRICULADOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES QUE ESTÃO INCLUÍDOS EM CLASSES COMUNS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO - BRASIL - 2018-2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela DEED/INEP, disponível em www.gov.br/inep

Os dados da pesquisa do Inep (2022), apontam que, ao se comparar a dependência administrativa e inclusão, observa-se que as redes estaduais (97,7%) e municipal (96,8%) apresentam os maiores percentuais de alunos incluídos. No entanto, na rede privada, a realidade ainda é diferente: do total de 225.833 matrículas da educação especial, somente 109.363 (48,4%) estão em classes comuns².

² Dados extraídos dos gráficos Deed/Inep - Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (BRASIL, 2022, p. 37-38, disponível em www.gov.br/inep)

Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial, segundo a etapa de ensino

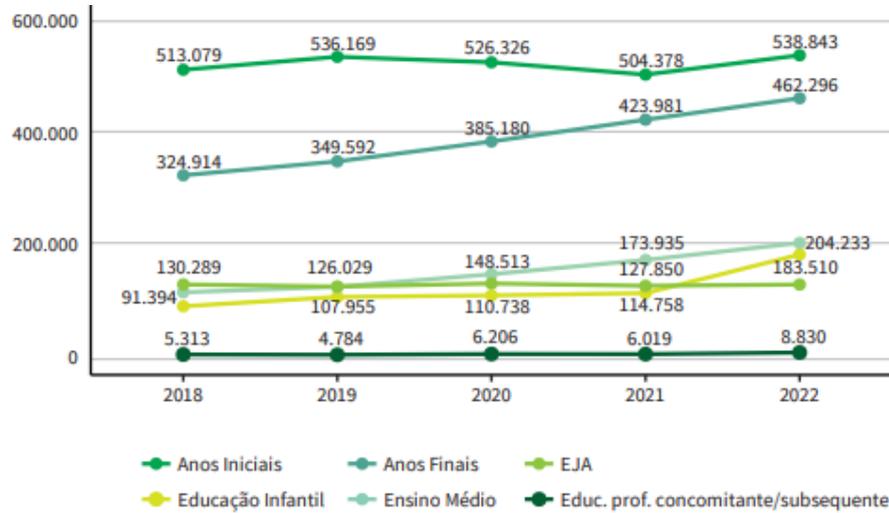


GRÁFICO 30

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES EM CLASSES COMUNS OU ESPECIAIS EXCLUSIVAS, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO - BRASIL - 2018-2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: elaborado pela DEED/INEP, disponível em www.gov.br/inep

O Gráfico 2, referente ao percentual de alunos público-alvo da educação especial, matriculados segundo a etapa de ensino, apontam um aumento no número de matrículas desses alunos, nas redes estaduais e municipais, mas ao analisar os dados, ainda existem lacunas para atender a todos os alunos conforme suas especificidades e garantir a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), de universalizar o ensino à educação básica e ao atendimento educacional inclusivo, com o uso de salas de recursos multifuncionais, garantir a inclusão em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados conforme acordado até o ano de 2024.

Gráfico 3 – Percentual de matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial, conforme faixa etária

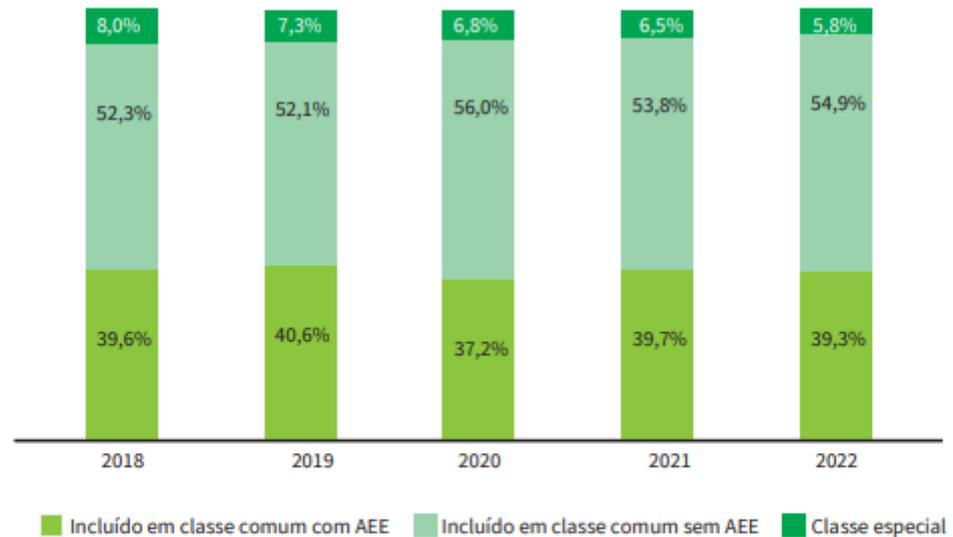


GRÁFICO 32

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2018-2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Fonte: elaborado pela DEED/INEP, disponível em www.gov.br/inep

Como observado no gráfico 3, houve um decréscimo no número de matrículas de alunos com idade entre 4 e 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas classes especiais, tomando como base o ano de 2022 em relação ao ano de 2018. Entretanto, o aumento de matrículas desses alunos inseridos em classes comuns, não coincidem com a cobertura de atendimento educacional especializado.

A partir dos dados evidenciados, questiona-se: Como ocorrem os processos de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas regulares no município de Belo Horizonte-MG, a partir da percepção de suas famílias?

A justificativa para este trabalho apresentada a seguir, se pautou em três pilares: pessoal, social e acadêmico.

JUSTIFICATIVA

RELEVÂNCIA PESSOAL

A relevância pessoal se justifica por possibilitar a compreensão de interfaces que compõem os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, uma vez que a partir de nossa prática percebe-se que a inclusão em termos de aprendizagem não se efetiva para parte dos casos no município de Belo Horizonte.

A proposta advém da trajetória de trabalho como psicóloga e educadora, atuando com o público-alvo em análise e de questionamentos sobre a efetividade da inclusão na aprendizagem, para além apenas de processos de integrar entre estudantes com e sem deficiência. Venho de uma família em que a educação sempre foi considerada um mecanismo para acesso à cidadania. Sou filha caçula de uma família de seis irmãos com pais analfabetos, mãe branca e pai negro, que desde sempre tiveram que lutar para conseguir acessar direitos básicos como saúde, trabalho, moradia e principalmente educação. A segregação na minha família se dava por duas questões: a primeira por discriminação de cor do meu pai e a segunda pelo gênero de minha mãe. Pelo fato de ambos não terem tido acesso à educação, lutaram para que os filhos estudassem e protagonizassem acessibilidade, especialmente minha mãe, que ficando viúva com seis filhos menores, mesmo com todas as dificuldades, não mediu esforços para ofertar uma educação de qualidade a todos, rompendo barreiras até então intransponíveis para o perfil socioeconômico do qual a família fazia parte.

Lembro de minha irmã escrevendo cartas para os moradores do meu bairro em uma cidade no interior de Minas Gerais, por ser a única que sabia ler e escrever. Era um momento de encontros em que as narrativas, iniciavam-se ao preparo de um café pela minha mãe e logo após o ritual da escrita. Aquela foi minha primeira motivação. Depois no colégio, pelo fato de ter professoras irmãs em casa, não tive dificuldade para aprender a ler e escrever, o que me colocava em uma situação de destaque. Logo, comecei a auxiliar as professoras do colégio com os alunos que tinham mais dificuldade, auxiliando com as atividades, fazendo leituras, e mais tarde dando aulas de reforço por indicação das professoras aos pais de alunos.

O tempo foi passando, as motivações e dúvidas foram aparecendo, mas tinha uma certeza, não queria ser professora, pois via nas minhas irmãs e nas minhas professoras, a angústia por não conseguir ajudar mais as crianças que dependiam delas e de auxiliar as mães a compreenderem as dificuldades de seus filhos. Lembro-me de um colega do 4º ano do ensino fundamental que não conseguia aprender e por vezes ele ficava muito agitado e quebrava toda

a sala e aí, ele era expulso pela professora e depois ficava dias sem ir à escola, até retornar e ter outra crise...até que um dia ele não voltou. Abandonou a escola sem ter aprendido a escrever o próprio nome. Aquilo foi tão marcante que me trouxe muitas inquietações sobre o meu futuro de seguir o sonho da mãe de ser professora ou de tomar outros caminhos.

As perspectivas se ampliaram e o desejo de continuar a estudar me trouxe para Belo Horizonte e motivada pelos movimentos sociais, decidi fazer Psicologia. Meu objetivo era tentar compreender e auxiliar as pessoas em situação de vulnerabilidade e que tinham dificuldade em acessar seus direitos. Iniciei pelos estágios e depois de formada fundamentei minha prática nos serviços públicos do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro Especializado de Referência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), e também como psicóloga clínica particular e voluntária, atuando na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana.

O número de famílias com crianças e adolescentes com deficiência, que procuravam o serviço era muito alto, devido as solicitações das escolas de não conseguir atender as demandas. Na maioria dos casos, o atendimento era ofertado às mães dessas crianças e adolescentes que se apresentavam desmotivadas e queixosas dos serviços ofertados aos filhos, da discriminação, da falta de acessibilidade, de empatia, da dificuldade em acessar os serviços públicos de saúde, assistência social e jurídica. Grande parte dessas mães, realizavam o trabalho de cuidar e educar sozinhas, visto que relatavam terem sido abandonadas pelos companheiros após o nascimento ou as primeiras dificuldades encontradas pelos filhos(as), deixando-as ainda mais fragilizadas.

Reportavam também que o ambiente escolar segregava ao invés de incluir, deixando os filhos(as) cada vez mais desmotivados a querer frequentar o espaço escolar. Dessa forma, imbuída pelo processo do conhecer, iniciei o curso de pedagogia e comecei a trabalhar como professora da rede estadual de ensino, no qual fui me direcionando para a função de professora de apoio, onde pude observar de perto a realidade dos processos inclusivos tanto por parte da escola quanto dos alunos e seus familiares. Foi um processo muito difícil, pois havia muita discriminação até mesmo pela minha figura enquanto professora que ali estava, visto que no momento ainda tinha apenas a graduação de psicologia e cursos de especialização e educação continuada em educação especial. Não havia suporte dos professores regentes e toda proposição para projetos era rejeitada pela equipe docente e pedagógica. As orientações eram de que precisava apenas manter os alunos “comportados” e estava tudo bem, mas não estava.

E assim, comecei a buscar estratégias que pudessem auxiliar, assumindo cargos de professora regente de aulas, o que foi muito positivo, pois assumi o protagonismo das aulas tentando fazer a diferença para aqueles alunos que tinham alguma dificuldade de aprendizagem,

adaptando conteúdos, readequando metas, apresentando novas possibilidades do aprender através de projetos e outras formas de linguagem, mas ainda assim com muita resistência do espaço escolar. Paralelamente continuei desenvolvendo o trabalho como psicóloga, que se por ora, o espaço educacional me trazia desafios, o campo da psicologia me apresentava possibilidades de compreensão e intervenção com uma perspectiva de atuação propositiva inerente aos processos de educação inclusiva.

A RELEVÂNCIA SOCIAL E ACADÊMICA

A aceitação de um filho com deficiência, pode não ser tarefa fácil para as famílias, principalmente porque a expectativa dos pais em relação à gestação corresponde a um padrão de idealização pessoal e perceber que este ideal não corresponde à realidade, pode ser muito difícil para a família que inicialmente terá que aprender a conviver com a realidade, a auto aceitação, a superar desafios diários, principalmente no que tange à inserção no ambiente escolar, os processos de ensinar e aprender e todos os desafios e perspectivas inerentes a esses processos.

Identificou-se que há muitos trabalhos acadêmicos sobre educação especial, processos de inclusão e a avaliação da aprendizagem, destacando-se pesquisas de expoentes como Mantoan (2003), que traz discussões acerca dos processos de inclusão escolar, questionando paradigmas, o formalismo da racionalidade capacitista³ que pressupõe modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, mas ainda com resistência para uma ruptura em sua base estrutural e atitudinal necessária para que ocorra a inclusão. Jannuzzi (2008), que traz a reflexão sobre A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, que retrata a evolução da educação especial no Brasil até os dias atuais, propondo uma educação para todos e efetivamente inclusiva. Destacamos também trabalhos de Rodrigues et.al (2016), que traz uma análise sobre as políticas públicas em educação inclusiva no ensino regular a partir do censo escolar brasileiro. E a perspectiva da inclusão como mecanismo social e a avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais ressignificadas de diferentes formas, para incluir ou excluir, de Pieczkowski (2018).

Os dados elencados dos trabalhos nos auxiliam a compreender um pouco o contexto das crianças e adolescentes com deficiência e seus percursos escolares. Entretanto, no processo de revisão de literatura, observou-se que poucos estudos apontam sobre a percepção das famílias

³ Preconceito em relação às pessoas com deficiência em julgamentos de inferioridade e/ou de incapacidade.

sobre a aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial, principalmente neste segmento educacional e direcionados ao município em questão.

Sabe-se que é a partir das demandas dos agentes sociais, que se criam mecanismos que resguardam direitos. Assim sendo, ouvir as famílias, colocando-as não meramente como colaboradores, mas protagonistas, por ser um dos principais agentes da comunidade escolar, possam colaborar na discussão e formulação de políticas públicas locais e regionais direcionadas ao público-alvo da educação especial e favorecer os processos de inclusão e aprendizagem dos mesmos.

Espera-se com a pesquisa contribuir com as discussões sobre os processos de inclusão nas escolas de Minas Gerais, sob a perspectiva do olhar das famílias, considerando a realidade e suas expectativas, contribuindo com as pesquisas já produzidas no campo da educação especial. O trabalho pode colaborar também com estudos e políticas públicas no Estado direcionadas ao público-alvo da educação especial, colaborando com os processos de aprendizagem dos mesmos.

É possível ainda que parte dos pais apresentem dificuldade na compreensão dos objetivos da educação inclusiva como um processo, onde a escola precisa se adaptar às deficiências das crianças e não o contrário. Outrossim é necessário a adequação das políticas públicas no sentido de potencializar ações pedagógicas que fomentem uma educação de qualidade para todas as pessoas.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar o processo de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte a partir da percepção de suas famílias.

Objetivos específicos

- Identificar as políticas e propostas de inclusão da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais para alunos público-alvo da educação especial.

- Compreender as estratégias pedagógicas propostas nas políticas públicas do ensino regular da rede estadual de Belo Horizonte para a entrada, permanência e equidade de alunos, público-alvo da educação especial.
- Investigar a realidade e as expectativas das famílias sobre os processos de aprendizagem de seus filhos, público-alvo da educação especial, na escola regular de ensino.

Para alcançar os objetivos, além da introdução e das considerações finais, este trabalho está dividido em capítulos. O Capítulo 1 apresenta o percurso metodológico traçado, no Capítulo 2, abordamos as normativas que regulamentam a educação inclusiva no estado de Minas Gerais e na cidade de Belo Horizonte, apresentando contextualizações e discussões sobre as estratégias de inclusão ofertadas e como ocorrem os processos de avaliação da aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. Na sequência, no Capítulo 3, apresentamos resultados e análise dos dados da pesquisa de campo, com foco de como a família percebe o processo de inclusão e aprendizagem dos filhos na escola comum. Após as considerações finais, disponibiliza-se as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é um trabalho de investigação de cunho qualitativo, que segundo Minayo (2013), deve ser entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais envolvidos (Minayo, 2013)

Flick (2009, p. 20), corrobora afirmando que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” e que “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

A pesquisa delinea-se um estudo de caso, uma vez que se pretendeu analisar o processo de inclusão e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte, a partir da percepção de suas famílias. A escolha pelo estudo de caso, justifica-se pelo contexto em que as questões da pesquisa se inserem, uma vez que conforme pontuado por Yin (2009), a principal característica do estudo de caso, é a possibilidade de investigação da singularidade de cada fenômeno, buscando retratar a realidade de forma mais profunda, interpretando o caso em seu contexto a partir de diferentes pontos de vista de uma determinada situação social.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA EM BASES DE DADOS

A primeira etapa do trabalho se constituiu de uma revisão de literatura através de consulta aos acervos em bases de dados da Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD), da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Scientific Electronic Library Online (SCIELO) elaborada no ano de 2022 e 2023, com recorte temporal para os trabalhos publicados entre os anos de 2015 a 2023. Reforça-se que o período de 2020 a 2022 compreendeu o período de pandemia, iniciada com a Covid-19⁴, que repercutiu diretamente nas relações sociais, familiares, culturais e aprendizagem a curto, médio e longo prazo.

Inicialmente utilizou-se como descritores para a pesquisa os termos: família e educação especial, sendo possível localizar 1959 artigos na plataforma BDTD. Após um refinamento que direcionasse à proposta da dissertação, foram escolhidos como descritores os termos: família, educação inclusiva, aprendizagem, Belo Horizonte e foram localizados 144 artigos e

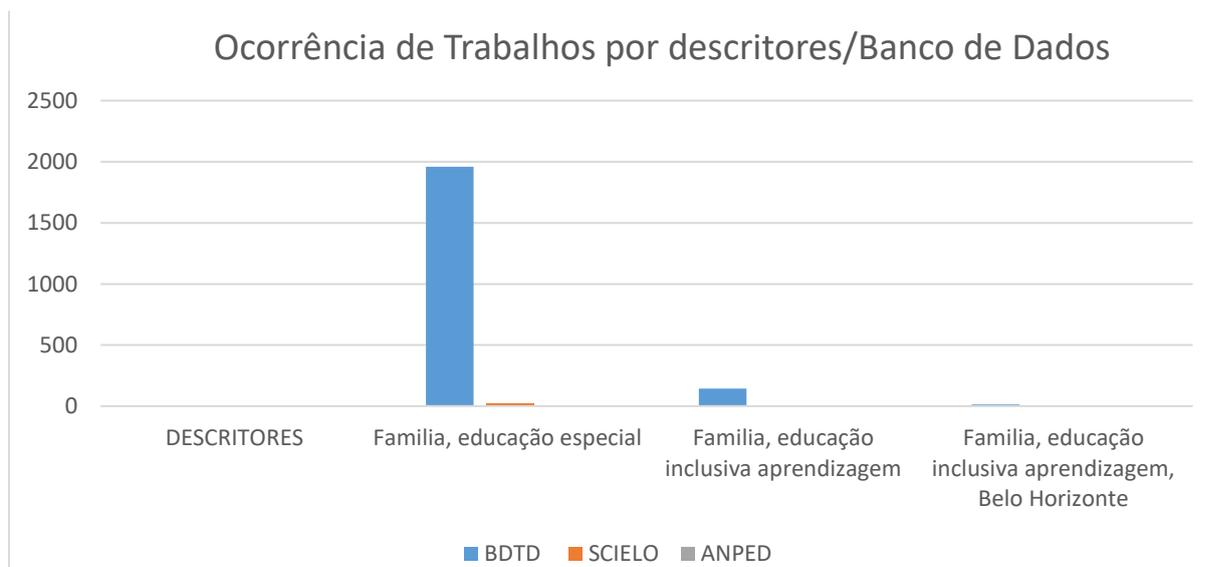
⁴ Covid 19- <https://www.paho.org/pt/covid19>

dissertações direcionados à educação especial e inclusiva e a relação com as famílias de alunos público-alvo da educação especial, que dialogavam com o projeto de pesquisa das autoras. Desses, apenas treze trabalhos direcionados ao município de Belo Horizonte, mas nenhum com a percepção das famílias. Dos trabalhos da plataforma BDTD, selecionou-se 02 para leitura e análise, sendo uma tese de doutorado de Branco (2020) que traz a discussão sobre política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de alunos público-alvo da educação especial e Vicari (2019), com uma análise da escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.

Na plataforma Scielo, foram encontrados 24 trabalhos utilizando como refinamento para a pesquisa os descritores: família e educação especial e escolhidos para leitura e análise três trabalhos: a dissertação de mestrado de Aragon (2017), com a discussão sobre a relação entre empoderamento e habilidades sociais de pais de crianças público-alvo da educação especial e mais dois artigos: O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, dos autores Chechia e Andrade (2005) e A análise da percepção familiar sobre um contexto inclusivo de Morales e Schneider (2021).

Na plataforma ANPED, foram selecionados dois artigos: A importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia dos autores Lopes et.al. (2020) e a dissertação de mestrado: Educação Inclusiva, Ensino Remoto e covid-19: Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras, Calistro (2022).

Gráfico 4 – Gráfico de ocorrência de trabalhos por descritores/banco de dados



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 4 apresenta a ocorrência de trabalhos por descritores nos bancos de dados das plataformas BDTD, SCIELO e ANPED, demonstrando que há uma ocorrência maior de trabalhos referentes às temáticas de família e educação especial, educação inclusiva e aprendizagem, mas poucos trabalhos direcionados ao município de Belo Horizonte-MG.

Quadro 1 – Principais trabalhos selecionados para elaboração da Pesquisa

Base de Dados	Descritores	Autores	Artigos/Dissertações	Ano
		Vicari	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	2019
		Branco	Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial.	2020
SCIELO	Família, educação inclusiva aprendizagem, Belo horizonte	Aragon	Pais de crianças público-alvo da educação especial: relação entre empoderamento e habilidades sociais	2017
		Chechia e Andrade	O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar	2005
		Morales e Schneider	A análise da percepção familiar sobre um contexto inclusivo	2021
ANPED		Lopes; Oliveira; Araújo; Paiva e Souza	A importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

1.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental que segundo Lüdke e André (2015, p. 45), é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos... uma busca por informações reais, factuais, estáveis e contextuais por meio de documentos a partir de questões e hipóteses de interesses”.

Inicialmente, partimos por uma pesquisa para encontrar fontes que direcionassem para

os documentos que seriam analisados, subsequencialmente, a partir da organização do material. Buscou-se todo tipo de informações advindos de publicações, anais de congressos, vídeos e qualquer tipo de material que dialogasse com a proposta da pesquisa. Todo o material foi anotado e os documentos arquivados para posterior análise. Salientamos que não optamos por delimitar o tipo documental para que se pudesse ter um maior número de informações possíveis.

Assim, os documentos analisados foram: legislações que definem e regulamentam a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil com base nos princípios que regem nossa Constituição, manuais, cartilhas e resoluções disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais referentes às políticas de educação inclusiva e ainda dados do Censo Escolar 2023.

Para organizar o material, optamos pela análise de conteúdo em que todos os documentos foram catalogados em fichamentos, contendo resumo, referências bibliográficas e citações que poderiam ser utilizadas posteriormente. Após essa etapa, foi realizada nova leitura a partir de aspectos temáticos e conceituais, objetivado traçar uma cronologia das publicações para melhor análise dos dados.

Relativos às legislações, a pesquisa documental ateve-se aos referenciais das Políticas Nacionais da Educação Inclusiva propostas pelo Ministério da Educação, referentes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, as políticas estaduais de educação inclusiva propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e do Censo Escolar do Inep que é de domínio público.

1.3 PESQUISA DE CAMPO

E na terceira etapa, foi realizada uma pesquisa de campo com famílias de alunos público-alvo da educação especial, a partir de entrevistas semiestruturadas⁵, que segundo Gil (2002), permite a elaboração de questões ou tópicos que norteiam o diálogo entre pesquisador e entrevistado, mas que não limitam e possibilitam ao pesquisador um maior número de informações sobre o assunto pesquisado.

O roteiro da entrevista semiestruturada, versou sobre perfil socioeconômico do entrevistado, perfil da criança/adolescente, acesso do filho(a) no ambiente escolar, expectativa

⁵ Apêndice 1 – Roteiro entrevista semiestruturada.

e avaliação da família em relação a inclusão e aprendizagem do filho na escola inclusiva.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para definição das categorias de análise dos dados. Após a transcrição das entrevistas, nova leitura atenta foi feita e a partir desta pré-análise criaram-se categorias de análise, tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (1977), que emprega procedimentos sistemáticos com o objetivo de compreensão analítica e descritiva dos conteúdos de discursos diversos, incluindo as condições de produção e recepção destes.

A partir de uma leitura prévia das transcrições, definiu-se as seguintes categorias de análise: características familiares, características do aluno, cuidador principal e secundário, profissionais especializados, trajetória escolar, relação família e escola, serviços ofertados pela escola, aprendizagem do aluno e expectativas familiares, conhecimento familiar sobre direitos e legislações e sugestões da família. No capítulo 3 desta pesquisa, apresentaremos os resultados dessa análise, utilizando-se dessas mesmas categorias para comporem os subtópicos do mesmo capítulo.

Para a seleção de participantes da pesquisa, apesar de inicialmente terem sido realizadas buscas ativas para identificar as escolas que possuíam alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental, além de contatos com alguns profissionais em cargos de direção, supervisão e docência, o contato com as famílias ocorreu através da indicação de um grupo do *WhatsApp* de pais de crianças com deficiência, indicado por um profissional de educação que também faz parte do mesmo grupo.

Assim, foram realizados contatos telefônicos e por mensagem via *WhatsApp*, apresentado uma carta convite para participação, em que foi muito bem recebida a proposta pelos participantes do grupo. Entretanto, após exposição dos objetivos, algumas famílias demonstraram receio em participar, mas indicaram outras famílias de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que acreditavam que pudessem colaborar.

Na fase inicial da pesquisa, foram realizados e formalizados contatos com oito famílias de alunos público-alvo da educação especial, sendo todas mulheres (mães) de alunos que cursam do 6º ao 9º ano em escolas estaduais do município, que se disponibilizaram a participar. Entretanto, ao longo do processo e aguardando a aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, ao qual foi submetido, foram necessários novos contatos devido desistência de todos os contatos anteriores, por indisponibilidade, receio em participar e solicitação dos parceiros. Ao final deste processo, foram efetivadas 03 (três) entrevistas, sendo duas mães e um pai de alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental da rede estadual de Belo Horizonte. As entrevistas tiveram duração média de 40

minutos e foram gravadas, transcritas e analisadas a partir de categorias.

A coleta dos dados ocorreu após confirmação dos agendamentos e as entrevistas realizadas em locais de escolha dos participantes. Foi explicado novamente sobre a pesquisa, apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁶), que indicava que a entrevista poderia ser encerrada a qualquer momento pelo entrevistado, caso este considerasse a sua não participação.

Como instrumentos, foram utilizados um gravador portátil, um celular, caderno e canetas para anotações. As entrevistas ocorreram nos meses de junho a dezembro de 2023, sendo após transcritas para análise dos dados. Os participantes solicitaram não gravar os dados pessoais referentes a nome e endereço.

Antes de iniciar a gravação, estabeleceu-se um diálogo para que estes se sentissem à vontade para participar, no qual todos contaram um pouco sobre sua trajetória enquanto mãe e pai de um adolescente público-alvo da educação especial.

Como já apontado, o público da pesquisa são famílias de alunos público-alvo da educação especial, inseridos nos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Belo Horizonte. Nesse sentido, fez-se necessária anuência⁷ da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para realização da mesma. Como já informado acima, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais, objetivando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos. Após cumpridas e aprovadas todas as exigências legais, iniciou-se o trabalho de campo com as entrevistas.

1.4 O CAMPO DE PESQUISA

O recorte pelos anos finais do ensino fundamental, tomando como base o município de Belo Horizonte para essa pesquisa, de acordo com o censo do IBGE (2021), compreende atualmente 686 escolas de ensino fundamental e um total de 256.289 alunos matriculados. Dessas escolas, que ofertam o ensino fundamental, 428 oferecem o ensino fundamental anos finais do 6º ao 9º ano, sendo que 144 escolas são administradas pelo governo estadual, 117 pelo município, 02 escolas federais e 165 escolas privadas.

As escolas estaduais estão subordinadas às diretrizes das superintendências regionais de ensino, que no município são denominadas como as Metropolitanas A, B e C que tem por objetivo exercer em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa,

⁶ Apêndice 2 - TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁷ Anexo 1 – Termo de Anuência SEE/MG

cooperação, articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Para o corpus dessa pesquisa, cada entrevistado mantém o filho/aluno em escolas pertencentes a uma dessas regionais do município, devido ao zoneamento delimitado pelo local de moradia.

Ressalta-se que para garantir a confidencialidade da pesquisa, conforme a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, os entrevistados serão denominados de ENTREVISTADO 1 (E1), ENTREVISTADO 2 (E2), e ENTREVISTADO 3 (E3). Os filhos deles, estudantes público alvo da educação especial serão identificados como ALUNO 1 (A1), ALUNO 2 (A2) e ALUNO 3 (A3).

2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS ESTADUAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, LDB (BRASIL, 1996), especificamente em seu Artigo 58, a Educação Especial é o ramo da educação destinado a atender as pessoas com alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação preferencialmente em instituições regulares de ensino ou ambientes especializados, contemplando as especificidades de cada educando. Enquanto que a educação inclusiva objetiva garantir que todos, sem exceção, independentemente de suas especificidades tenham acesso a escolarização de forma igualitária.

A história da educação especial vem de um cenário de segregação, em que o discurso sobre as pessoas com deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio da norma, como um não ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais (Rozek, 2009, p. 11).

Tal discurso, cultural e social de algo que deveria ficar à margem da sociedade, desconsiderando por exemplo, crianças e adolescentes com deficiência, enquanto pessoas de direitos e sim como algo que gera custos à sociedade e que deveria, portanto, ficar isoladas em locais específicos para curar a deficiência, segregando-as do convívio social, tornando-as sem identidade e sem direito de exercerem a sua cidadania.

A institucionalização das pessoas com deficiência mental no país, em hospitais psiquiátricos, presídios, asilos, instituições especiais, classes especiais, faz com que a instituição crie modos próprios de existir – modos especiais de vida e não modos amplos de vida – com ‘muros’ muito bem delimitados, fazendo com que tudo na vida dessas pessoas dependa da instituição especial para acontecer. Os próprios profissionais também sofrem essa influência porque a própria identidade profissional é dada pela identidade da instituição. Isto implica o risco de se perder o individual de cada um e a tomada do institucional para essa identidade (Meletti, 2007 *apud* Pitta, 2007, p. 6).

Nesse sentido, o conceito de educação especial ainda era inexistente no século XVIII e XIX, visto que o diferente precisava ser curado da deficiência, para se enquadrar aos “padrões”, demandando conceitualização e práticas médicas e psicológicas para respaldar diagnósticos da deficiência. A deficiência era vista como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés

terapêutico. (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Vários estudos começam a tomar forma a partir do médico Edouard Séguin, que em 1837, fundou a primeira escola integral para alunos com deficiência intelectual, rompendo com as práticas de isolamento e encaminhamentos indiscriminados existentes. Conforme Rosa e Antunes (2017), o legado de Séguin contribui para além da reflexão das práticas pedagógicas, mas de inserção de novas formas de ver o aluno com deficiência intelectual como um indivíduo capaz de aprender conforme as suas possibilidades, assim como qualquer pessoa dependente ou não de deficiência, ainda no século XVIII.

Pitta (2007), ressalta que o movimento higienista que chega ao Brasil a partir da corte imperial, contribui também para que a medicina ganhasse status e organizasse a sociedade em prol do progresso, inclusive com a criação de escolas regulares. Entretanto, os espaços pedagógicos criados pelos médicos, eram vinculados aos hospitais psiquiátricos. Em 1850, é fundado o Imperial Instituto de Educação de Cegos do Brasil/Instituto Benjamim Constant (1954) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES (1856).

Segundo a autora, somente com a proclamação da República, a escola de ensino regular que até então era um espaço restrito, passa a ser aberta para a população e sua atuação a partir do século XX, agora respaldada pelo movimento escalonovista, assume um caráter de instalar mecanismos de controle e de moralização saindo da esfera privada para a esfera pública, e em 1911, são criadas as primeiras classes especiais no Rio de Janeiro e em São Paulo.

A partir da década de 1930, a educação ganha novos contornos com a institucionalização da escola especial e da criação e fortalecimento de instituições filantrópicas financiadas pela iniciativa privada e respaldadas pelo governo, como por exemplo, a sociedade Pestalozzi e várias outras instituições com a criação de classes especiais.

Neste cenário, Rosa e Bridi (2017) destacam que a Psicologia se sobressai a partir da década de 1930 com as padronizações dos testes projetivos e de coeficientes de inteligência (Q.I), testes com rígida padronização etiológica para avaliar e quantificar a inteligência das crianças. Salienta-se o protagonismo da psicóloga e pedagoga russa naturalizada brasileira, Helena Antipoff, que a partir dos resultados obtidos pelas avaliações psicológicas, indicava a reorganização das classes escolares a fim de manter a homogeneização das turmas, que na opinião de Antipoff, potencializava o rendimento de todos os alunos.

Lourenço *et al.* (2017, p. 79), ressaltam que

as classes especiais propostas por Antipoff na década de 30, eram organizadas de acordo com os seguintes critérios: classes C, para crianças com atraso mental de até três anos, sem defeitos físicos ou morais; classes D para aquelas com atraso mental de mais de três anos, com anomalias físicas e ainda agitadas e nervosas; classes E para

as sem deficiência mental, mas com anomalias no caráter e perversões morais.

As classes deveriam funcionar seguindo os mesmos princípios da escola nova, com ênfase nas próprias atividades dos alunos, valorizando-se a cultura física e mental, a socialização e o trabalho manual. Entretanto para que as classes especiais fossem efetivas, fazia-se necessário recursos pedagógicos e professoras com a formação necessária, do qual naquele momento, o sistema de ensino público não contemplava.

Dessa forma, as autoras assinalam que Antipoff sugeriu em 1932, a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, uma instituição de associação civil, sem fins lucrativos composta por médicos, psicólogos, enfermeiros e outros profissionais interessados na temática e tinha como principais objetivos, colaborar com o trabalho das professoras das classes especiais e a proteção da criança excepcional.

A sociedade Pestalozzi, instala-se como um marco na evolução da educação especial por proporcionar aos educadores e familiares, palestras e cursos que auxiliavam na compreensão e cuidados com as crianças e adolescentes com deficiência, produzindo materiais didáticos em relação à educação e em especial à educação das crianças com deficiências, realizando exames clínicos e psicológicos dos alunos das classes especiais, emergindo em 1935 com a criação do Instituto Pestalozzi, que além do consultório médico-pedagógico, passou a oferecer também as classes especiais para tratamento e educação das crianças “excepcionais”, terminologia criada por Antipoff para designar crianças com retardo mental, distúrbios psicomotores, de linguagem e também as crianças superdotadas (Lourenço; Turci; Miranda; Martins, 2017).

Inicialmente as crianças com deficiências, antes segregadas do ambiente escolar e colocadas à margem, começam a ganhar visibilidade ao serem inseridas nas classes especiais (período de 1930 a 1950), constituindo-se a primeira fase da educação especial enquanto política pública. Na segunda fase, compreendida de 1950 a 1990 as escolas especiais se multiplicam, criando um processo de migração dos alunos com deficiência para esses espaços e as classes especiais se consolidaram como as classes de alunos com problemas de aprendizagem, configurando-se um período de grande segregação. A partir da década de 90, a educação inclusiva começa a tomar forma, exigindo-se novas formas de repensar uma inclusão para todos, considerando as especificidades de cada aluno de forma a fomentar a equidade nos processos educativos (Borges; Campos, 2018).

Para Rozek (2009), a educação especial enquanto campo de estudo, se consolida a partir da década de 90 incentivada principalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem. Em mesmo sentido, a Declaração de Salamanca, em 1994, apontava a

necessidade da criação de políticas e práticas pedagógicas, que atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Emergem-se em todo o mundo a necessidade de criação de estratégias que viabilizassem a inserção, permanência e conclusão dos estudos pelas crianças e adolescentes com deficiência, reconhecidas como pessoas de direitos e garantindo-se que a educação seja para todos.

Em 2008 no Brasil, é regulamentada a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, configurando-se um marco na educação ao assegurar 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 e a garantia da ampliação da oferta de atendimento especializado a esse público matriculados na rede pública de ensino regular através do Decreto 6.571 de 2008 (BRASIL, 2017).

De acordo com Política Nacional de Educação Especial de 2017, o histórico anterior da educação especial era de uma educação que fundamentou suas práticas educacionais evidenciando-se a necessidade de atendimento especializado com a criação de escolas e classes especiais sempre com cunho clínico-terapêutico, objetivando diminuir e curar as deficiências, o que reforçava ainda mais a exclusão.

Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2017, p. 2).

Com os avanços e as constantes demandas relacionadas a garantia dos direitos humanos preconizadas a nível mundial, respaldados em tratados, convenções, leis e decretos, a nova política de Educação Inclusiva brasileira, trabalha sob a visão sócio antropológica, que considera a pessoa com deficiência como um sujeito que pode se desenvolver independente de suas limitações. Preconiza uma política pública de acesso universal à educação e não uma política de especiais.

Dentro dessa perspectiva, foram criadas leis para garantir o acesso das crianças às escolas regulares conforme o conteúdo da Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente no seu artigo 59 que garante ao estudante, currículo, métodos e recursos que possam atender às necessidades específicas dos alunos de modo a garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos BRASIL (2017).

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva,

preconiza o atendimento educacional especializado nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2015, p. 12).

Dessa forma, conforme essas diretrizes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser oferecido desde a educação infantil com foco no desenvolvimento global do aluno. Este deve ser atendido nas escolas regulares e as atividades de AEE deve utilizar recursos, instrumentos e programas que favoreçam o desenvolvimento e potencialidades dos alunos, considerando desde a implementação e adequação do currículo, ensino de linguagens e códigos que favoreçam a comunicação, apoio a tecnologia assistiva, dentre outros, de acordo com as necessidades individuais e específicas de cada aluno.

É possível dizer que legislações não são suficientes para que as políticas se efetivem na prática. Um exemplo disso é apontado por Wagner e Tônus (2013), de que a escola regular ainda não está preparada para atender com qualidade esses alunos com deficiência, sendo necessária uma reformulação de políticas públicas que sejam efetivas e condizentes com a realidade, que o discurso impetrado nas leis não é atingível, visto ser necessário uma mudança conceitual e cultural que devem ser alicerçadas em novas práticas pedagógicas.

Considerando que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, faz-se necessário que as propostas de inclusão aconteçam no sentido de potencializar a equidade, como salienta Alonso (2013) de que a escola inclusiva precisa estar atenta para se adequar para receber a pessoa com deficiência no sentido de igualar os direitos e não ressaltar as diferenças. A escola deve oferecer um atendimento de qualidade a todas as pessoas independente de suas diferenças.

Como ressaltam Santos e Balbino,

A inclusão escolar é um paradigma e, enquanto paradigma requer um processo de resignificação de concepções e práticas no qual os professores precisam considerar as deficiências como parte da diversidade humana, assim como compreender que as diversas diferenças encontradas nas salas de aulas contribuem para transformar a realidade de muitas crianças que apresentam deficiência (Santos; Balbino, 2015, p. 2).

Inclusão pressupõe bem mais do que colocar as pessoas com deficiência num único espaço, mas de preparar esse espaço de forma a fomentar o desenvolvimento, de contribuir para diminuir as diferenças, que possam favorecer a igualdade e equidade, considerando a inclusão como um processo que deve ocorrer para todas as pessoas com ou sem deficiência (Mantoan, 2015).

Incluir as diferenças na sala de aula colabora para além do processo de socializar entre

pares e entre a comunidade escolar, mas também na percepção que o aluno tem de si mesmo e do outro, o que fortalece identidade, autoestima, motivação e interesse em participar e construir a aprendizagem de forma significativa.

2.2 NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Considerando que a educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 a todas as crianças e adolescentes, preconiza-se, portanto, que esse direito seja garantido de forma igualitária para inserção, permanência e conclusão dos estudos a todos os alunos com ou sem deficiência.

A Lei 13.146 de 2015 em seu art. 2º, pressupõe que a pessoa com deficiência, é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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. Assim, percebe-se que a acessibilidade em todos os âmbitos é necessária para a equidade de direitos.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado em que ressalta, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais do educando.

Direito também preconizado no art. 28º, de que, cabe ao poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, (AEE), assim como os demais serviços para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Em Minas Gerais, a resolução nº 4.256/2020 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em seu Artigo 2º, a educação especial, é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (MINAS GERAIS, 2020).

Educação esta, que não deve mais ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim, como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos materiais, pedagógicos e humanos, que a escola comum deverá dispor para atender à

diversidade de seu alunado (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

No município de Belo Horizonte, conforme a Secretaria Municipal de Educação, a Política Municipal de Educação Inclusiva no município, tem *por objetivo, garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes desde a educação infantil ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos em unidades escolares próximas à residência do(a) estudante* (BELO HORIZONTE, 2022, *on-line*, grifo nosso). Ressalta que a política de inclusão escolar se traduz em ações, apoio e serviços voltados para o acesso à escola e práticas educativas com acessibilidade física, pedagógica, atitudinal e comunicacional.

Para a elaboração desse tópico, utilizou-se ainda de dados contidos na resolução SEE Nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais e orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), objetivando ampliar a compreensão sobre os direitos e atendimentos oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020).

Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, o estado de Minas Gerais compreende atualmente cerca de aproximadamente 1800 escolas com alunos com alguma deficiência ou algum tipo de comprometimento no desenvolvimento. A proposta de inclusão, segundo a secretaria, preconiza a inserção desses alunos em escolas regulares, garantindo a esses um espaço de diversidade, respeito e assistência individualizada. As propostas curriculares são pautadas nas legislações pertinentes, ressaltando o histórico da educação inclusiva com a garantia de acesso aos direitos das pessoas com deficiência (MINAS GERAIS, 2018a).

O Plano Estadual de Educação (Lei Estadual nº 23.197/2018) estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Estado de Minas Gerais, visando à garantia do acesso, da qualidade e da equidade da educação e à redução das taxas de evasão escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica (MINAS GERAIS, 2018b).

Destacam-se os documentos para elaboração e consolidação das normas sobre Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, pautando-se nas atribuições legais e com base nas políticas pertinentes, com ênfase na Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente em seu Art. 59 que “Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e

assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Apresentamos a seguir, um quadro com as principais legislações para elaboração do Plano Estadual de Educação Inclusiva, preconizado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em 2018.

Quadro 2 – Principais legislações para elaboração do PEE/MG - 2018

Lei nº 7853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”. - Art. 8º - “Qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos”.
Decreto nº 3.298/99	“Regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”.
Lei nº 10.048/00	“Dispõe sobre atendimento prioritário as pessoas com deficiência, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo terão atendimento prioritário. Lei foi substituída pela Lei nº 14.626 de 2023 acrescentando na redação, “as pessoas com transtorno do espectro autista.
Lei nº 10.098/00	Lei da Acessibilidade”. Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 – “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem- -se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
Resolução CNE/CEB nº 04/2009	“Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional na Educação Básica, modalidade Educação Especial”.
Decreto nº 7611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. Viver sem Limites”. Lei nº 12.764/2012 – “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera § 3º do art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”.
Decreto 46.246/2013	Minas Incluir”. Resolução CEE nº 460/2013 – “Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais”. • Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.
LBI, nº 13.146/15 (BRASIL, 2015)	Assegura a educação como um direito da pessoa com deficiência, apontando a necessidade de um sistema educacional inclusivo, considerando que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e sociedade garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo este educando da violência, negligência e discriminação

LEI Nº 14.254 30/11/2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.
-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ancorada em todos os dispositivos nacionais e internacionais, o público-alvo da educação especial são crianças e adolescentes que apresentem alguma deficiência auditiva, visual, sensorial, intelectual ou física, alunos com transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades e/ou superdotação. Apresenta algumas definições importantes nos incisos I, II, III e IV, categorizando da seguinte forma: Inciso I: Impedimentos nas funções e estruturas do corpo direcionados aos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência física, intelectual ou sensorial; Inciso II: fatores socioambientais, psicológicos e pessoais: estudantes que apresentem questões psicoafetivas decorrentes de vários fatores; Inciso III: alunos que apresentem limitações no desempenho de atividades nos diversos campos de aprendizagem; Inciso IV: restrição de participação: estudantes que apresentem dificuldades interpessoais com seus pares, professores e equipe pedagógica (BRASIL, 2018).

A Resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, consolida as normas sobre a educação especial na educação básica no estado de Minas Gerais, configurando-se como um marco na garantia de direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Regulamenta as siglas PDI, AEE, TGD, CAEE e EJA designam, respectivamente, Plano de Desenvolvimento Individualizado, Atendimento Educacional Especializado, Desenvolvimento Individualizado, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Centro de Atendimento Educacional Especializado e Educação de Jovens e Adultos; normatiza também em seu artigo II, o termo acessibilidade que deve ser entendido como condição para que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades utilizem, com segurança e autonomia, as vias, edificações e os espaços públicos e privados, mobiliário, equipamento e recursos tecnológicos, meios de transporte, sistemas e meios de comunicação e informação, bem como todos os materiais didáticos e pedagógicos inclusivos (MINAS GERAIS, 2013).

O atendimento educacional especializado (AEE), conforme essa resolução, tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (o ensino da Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), do BRAILLE, de recursos de acessibilidade, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, orientação e mobilidade, dentre outros (MINAS GERAIS, 2018a).

Conforme a SEE (MINAS GERAIS, 2018a), assim que os alunos são matriculados na rede estadual de ensino, os alunos da educação especial passam por uma avaliação pedagógica para identificar qual estratégia do atendimento educacional especializado (AEE), melhor atenderá suas especificidades pedagógicas.

Após essa avaliação, cada aluno receberá uma ficha denominada Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que tem por objetivo realizar o acompanhamento da aprendizagem de forma considerar as habilidades, potencialidades e especificidades de cada estudante e avaliar os objetivos alcançados. O documento, deve ser atualizado ao longo do bimestre pelo professor responsável e equipe pedagógica, conforme pontuado na Resolução estadual, 4256/2020 que propõe também além do AEE, que a escola em que o estudante esteja inserido, disponibilize intervenções pedagógicas e a possibilidade de reforço escolar, objetivando atender as especificidades de aprendizagem do estudante.

O Artigo 13 dessa mesma resolução, destaca que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, por possibilitar que o professor possa adequar o trabalho e rendimento do estudante, documentando seu processo ensino-aprendizagem, valorizando as especificidades de cada estudante.

Para elaboração do PDI, segundo a resolução, devem ser considerados: história de vida, percurso escolar, vivências e experiências individuais, interesses, habilidades e limitações de cada estudante. O PDI compara o desenvolvimento do estudante com ele mesmo, e não com seus pares (SEE/MG, 2020).

Salienta-se que o PDI é um documento importante da política de inclusão no estado de Minas Gerais, que possibilita que o professor possa ir anotando e acompanhando o processo de aprendizagem do aluno de forma a avaliar, readequar, reformular os conteúdos e atividades para garantir a equidade no ensino.

2.2.1 Público do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Neste tópico, contextualiza-se as nomenclaturas de Público-alvo da Educação Especial e o Público do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a resolução 4259/2020,

que apresenta distinção entre os termos. O documento ressalta que o Público-alvo da educação Especial são todas as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, enquanto que Atendimento Educacional Especializado é a mediação pedagógica que objetiva que o público-alvo da educação especial tenha acesso a currículo e estratégias pedagógicas que favoreça a escolarização de forma igualitária (MINAS GERAIS, 2020).

O público contemplado pelo AEE, conforme MINAS GERAIS (2018a), são aqueles que apresentam deficiência visual, auditiva, intelectual, física ou múltipla e transtorno global do desenvolvimento. A seguir, apresentamos no quadro 2, o público atendido pelo AEE, a partir do documento: A educação especial na perspectiva inclusiva, cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação. (MINAS GERAIS, 2018a)

Quadro 3 – Público atendido pelo AEE em MG, conforme a Cartilha SEE/MG 2018

TIPO DE DEFICIÊNCIA	CARACTERÍSTICAS
Cegueira	Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
Baixa Visão	Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.
Surdo cegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual
Deficiência Auditiva	Consiste na perda bilateral, parcial ou total. O estudante que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.
Surdez	Consiste na perda auditiva acima de 71 dB. O estudante que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua.
Deficiência Intelectual	Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006).
Deficiência Física	Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.
Deficiência Múltipla:	Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física
Transtorno Global do Desenvolvimento	
a. Autismo Infantil	Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

b. Síndrome de Rett	Ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.
c. Autismo nível 1	Relacionada com o autismo, diferenciando-se desse por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social.
d. Transtorno Desintegrativo da Infância	Caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados contidos em cartilha da SEE, denominada “A educação especial na perspectiva inclusiva”, cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação (MINAS GERAIS, 2018a).

Para se garantir o atendimento educacional a esse público-alvo da educação especial, o Estado de Minas Gerais propõe a contratação de profissionais que possam auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem a esses estudantes no ambiente escolar como por exemplo: **Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras (TILS)** que tem a função de estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais e o de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação; **Guia-intérprete**: tem a função de estabelecer a intermediação comunicativa e visual do estudante surdo-cego no contexto escolar, transmitindo todas as informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola; **Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas**: este profissional oferece o apoio ao processo de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento (SEE/MG, 2018).

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando as diversas correntes epistemológicas que subsidiam as práticas pedagógicas, seja a partir das práticas empíricas em que o processo é centrado no professor, colocando-o como o detentor do saber em que o conhecimento deve ser organizado de forma que o professor ensina e o aluno aprende, seja em uma abordagem dialética tendo como principais pensadores Piaget, Vygostky, Wallon, Luria e muitos outros, a aprendizagem é entendida como um processo de ação do sujeito no ambiente que possibilita a construção da aprendizagem, aprendizagem esta que vai depender tanto do indivíduo quanto do ambiente (Neves; Damiani, 2006).

Para Vygotsky, por exemplo, a criança apropria-se das ações e das relações sociais de

uma forma particular e modifica suas funções psicológicas tais como a percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas em uma relação intrínseca entre a fala e a ação como processo dinâmico em seu desenvolvimento. Para Piaget a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento acontecem conforme a maturação, já para Vygotsky, estes se dão de forma simultânea pela inter-relação da criança com o meio no qual estão inseridas (Goulart, 2016).

Lopes *et al.* (2020), destacam a importância que deve ser dada à experiência anterior da criança à sua inserção na escola e de utilizar esse conhecimento prévio como ponto de partida para aquisição de novas aprendizagens. É preciso repensar novas práticas que possibilitem a autonomia do educando de forma que ele se sinta protagonista do seu processo de aprendizagem e não meramente um receptor de conhecimento.

Ponto alto também discutido na obra de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, destacando a importância do respeito e da autonomia do educando de “considerar a bagagem pré-existente em seu contexto social e familiar trazida por cada aluno para a prática em sala de aula. (Freire, 2009, p. 58-59).

Para Freire (2009), a aprendizagem ocorre quando a ação é significativa, dialética, em que quem aprende ensina e quem ensina aprende, em um processo que aguça a curiosidade simples em curiosidade crítica e epistemológica. Critica o ensino bancário que deforma a criatividade e a liberdade do educando e do educador, desvalorizando as experiências, focando a aprendizagem apenas e simplesmente como transmissão de conteúdo e não como um processo constante de construção e reconstrução.

O Instituto Paradigma (2022), ressalta que o Projeto Político Pedagógico deve contemplar ações para o atendimento à diversidade, isto pressupõe considerar a base curricular e as práticas pedagógicas, a formação básica da equipe escolar em relação ao processo ensino-aprendizagem reconhecendo as diferenças como um processo ativo, dialógico e interativo criando oportunidades de aprendizagens e participação igualitárias entre todos os alunos.

2.3.1 Avaliação da Aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial, conforme a SEE-MG (2018)

Em Minas Gerais, conforme dados da SEE (MINAS GERAIS, 2018a) na cartilha de Educação especial na perspectiva inclusiva, a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem. Considera que “nos processos avaliativos, a escola deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos estudantes, considerando o princípio da equidade,

a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 12).

O processo de avaliação do estudante com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser diversificado, considerando as suas especificidades, tendo como base seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem significativa, que devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) conforme preconizado pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018a)

Corroborando, Barcelli (2018) ressalta que cada indivíduo, possui características, dificuldades e habilidades próprias e que sua aprendizagem vai depender dos estímulos a que foi exposto, considerando sempre que cada pessoa tem seu tempo de aprender. O aluno com deficiência seja ela de ordem física, comprometendo a mobilidade, coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou más formações congênitas ou adquiridas; de ordem cognitiva, por exemplo os indivíduos com deficiência intelectual que podem apresentar dificuldade na aprendizagem de conceitos abstratos, dificuldade de atenção, concentração e memorização; de ordem relacional e de comunicação; de ordem sócio educacional e mental, como por exemplo diferenças entre idade mental e a idade cronológica, dentre outras deficiências, demanda a articulação de políticas, currículos e práticas pedagógicas que contemplem a especificidade de cada aluno de forma a colaborar para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades deste.

As dificuldades de aprendizagem para o aluno com deficiência podem-se dar em várias instâncias e essa avaliação não é um processo de fácil diagnóstico. Januzzi (2006) observa que o professor deve ser o mediador do processo de aprendizagem, mediação esta que deve ocorrer de forma crítica e dialética, visto que as dificuldades de aprendizagem podem ser de vários tipos como atividade motora (hiperatividade ou hipoatividade), dificuldade de coordenação, dificuldade de atenção, dificuldades na comunicação, memória, percepção, emoção e ou socialização.

Avaliar a aprendizagem, pressupõe considerar todas as variáveis que perpassam o desenvolvimento do aluno, considerando que a educação inclusiva, não consiste apenas em matricular o aluno público-alvo da educação especial na escola regular apenas como espaço de socialização, mas de proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos com aproveitamento da aprendizagem, contemplando as peculiaridades de aprendizagem de cada aluno (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Nesse sentido, a importância da efetivação de políticas públicas que garantam o acesso com igualdade e equidade a todos os alunos de forma a alcançar o máximo desenvolvimento

possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Conforme as diretrizes da educação inclusiva em Minas Gerais, a avaliação pedagógica no ambiente escolar deve considerar alguns pontos e prejuízos ao aluno para elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como:

- a) **caráter pedagógico:** mesmo com as intervenções do professor, o aluno apresenta dificuldade na aquisição de habilidades e competências diferentes da esperada para a sua série;
- b) **caráter comportamental:** aluno apresenta dificuldades para se posicionar e expressar e diferentes contextos do ambiente escolar;
- c) **participação social:** apresenta dificuldades para socializar no contexto escolar;
- d) **caráter desenvolvimental:** o estudante apresenta desenvolvimento diferente do esperado para a sua faixa etária;
- e) **caráter psicoafetivo** em que o aluno apresenta demandas relacionadas a questões psicoafetivas com reflexos no ambiente escolar.

É preciso considerar que avaliar a aprendizagem tendo como parâmetros o sucesso ou o fracasso baseado naquilo que se ensina e o que se aprende é incoerente ao se enquadrar padrões de currículos que muitas vezes segregam ao invés de incluir, como nos aponta Correa (2001) e Campos (1997).

Considerando as premissas de inclusão preconizadas pelas políticas públicas federais, estaduais e municipais de proporcionar acesso com equidade a todas as pessoas, o PDI apresenta-se como uma possibilidade de acompanhamento do processo de forma qualitativa, preconizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mas que ainda precisa avançar para se alcançar melhor efetividade na elaboração e avaliação deste, de forma a corroborar no processo de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, considerando as suas especificidades de aprendizagem.

Dificuldade de aprendizagem ou o grau de dificuldade para aprender, depende do tipo de obstáculo a ser superado para que o sujeito aprenda. Pode ser um problema de desenvolvimento, em que faltam as estruturas cognitivas necessárias para compreender, ou um problema de aprendizagem, em que existem os esquemas necessários e a compreensão depende do funcionamento dos mecanismos cognitivos (Corrêa, 2001, p. 36).

Cada pessoa apresenta um tempo de maturação diferente de aprender e a aprendizagem é um processo que envolve um conjunto de fatores e elementos mediadores como características biológicas, sociais e atitudinais, emoção e motivação, estímulo, sentido e significado que é

individual e a forma como acontece é individual e suscetível de transformações de acordo com o processo de desenvolvimento, o suporte pedagógico e a realidade de cada aluno.

A aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. Para se estabelecer se houve ou não aprendizagem é preciso que as mudanças ocorridas sejam relativamente permanentes. Existem pelo menos sete fatores fundamentais para que tal aprendizagem se efetive, são eles: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses fatores pode ser a causa de insucessos e das dificuldades de aprendizagem que irão surgindo (Campos, 1997, p. 125-140).

Tavares *et al.* (2022), revelam que o CID-10 e o DSM-V, descrevem três tipos de transtornos específicos relacionados à Dificuldade de Aprendizagem: o Transtorno com prejuízo na leitura ou dislexia, o Transtorno com prejuízo na matemática, e o Transtorno com prejuízo na expressão escrita. É importante destacar a compreensão das principais variáveis da Dificuldade de Aprendizagem e a relação com os fatores cognitivos, como as competências e as habilidades cognitivas, para promover a aprendizagem, não apenas o fechamento de um diagnóstico (Tavares *et al.*, 2022).

Observa-se que são muitas variáveis que podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos e que a identificação correta, sensível por parte do espaço escolar pode contribuir significativamente para a aprendizagem desse aluno.

2.4 Inclusão e aprendizagem em tempos de pandemia

Apesar da presente pesquisa, não ter como objeto o período pandêmico e o isolamento social, e considerando que a pesquisa se delineou após esse período, optou-se por apresentar alguns dados sobre a temática referente à pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, realizada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com Universidade Federal do ABC, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade de São Paulo, no ano de 2020, que traz dados importantes sobre as estratégias encontradas pelas secretarias de educação e escolas a partir do levantamento de informações com professores que atuam diretamente com alunos da educação inclusiva (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

A pandemia de Covid-19, iniciada na China após a contaminação pelo SARS-COV-2 e declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de Março de 2020, provocou mudanças significativas no mundo em todos os contextos, geopolítico, social, cultural, econômico, sanitário, impactando diretamente a vida de todas as pessoas no mercado de trabalho, no espaço educacional, no convívio social, nas relações interpessoais, surgimento e agravamento das

questões de ordem comportamental e mental com aumento da ansiedade, síndrome do pânico, sintomas de depressão e ausência de sentido existencial para muitas pessoas com a perda de entes queridos.

Neste sentido, observou-se que a ausência do ambiente escolar para os alunos, repercutiu de maneira avassaladora, tanto em termos de aprendizagem, quanto de relacionamentos interpessoais e também apontando e ressaltando as exclusões sociais principalmente para os alunos público-alvo da educação especial e suas famílias, especialmente as mães que se viram segregadas ao espaço privado, em muitos casos sem aporte tecnológico, material e pedagógico para subsidiar o processo de construção da aprendizagem dos filhos.

A pesquisa aponta que, relativo à aprendizagem desses alunos, os entrevistados colocam que houve uma queda significativa e que as maiores dificuldades encontradas foi trabalhar com esses alunos a distância, estimular a participação e contemplar as especificidades individuais de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem.

Revela ainda que para 70% dos entrevistados as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos foram a mudança de rotina, o ambiente inadequado, a falta de mediador para realizar as atividades, acesso à *internet* e falta de equipamentos como celular, computador, tablet, *etc.*, conforme dados apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Principais barreiras enfrentadas pelos alunos público-alvo da educação especial e serviços especializados

alunos	Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e Classe AEE e serviços especializados*	
	Comum	especializados*
Alteração de rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)	72,2%	70,9%
Falta de mediadores para realização das tarefas	56,6%	54,1%
Acesso à internet	53,2%	67,7%
Falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet)	49,9%	65,7%
Falta de recursos de tecnologia assistiva	43,1%	41,7%
Ambiente inadequado para estudo	38,5%	45,3%
Material impresso fornecido não está acessível	13,8%	13,8%
Ausência de intérprete/tradução em Libras	7,8%	7,2%

* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial

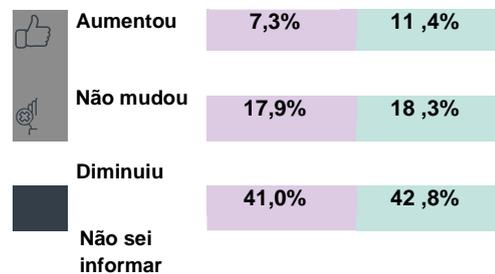
Fonte: Dados da Pesquisa Inclusão em Tempos de Pandemia – Fundação Carlos Chagas (2020).

Destaca-se na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020), que grande parte das famílias, tiveram dificuldades em relação ao acompanhamento das atividades impressas e remotas. As impressas pelo fato da família, em especial muitas mães não terem condições pedagógicas e didáticas para ensinar, outras devido dificuldades financeiras para acesso a recursos lúdicos que favorecessem o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas de forma efetiva.

Outro fator, refere-se a questão do tempo dessa mãe, que na maioria dos casos é mãe solo, responsável por todas as funções da casa, cuidar dos filhos, acompanhar em consultas médicas e garantir o sustento de toda a família. Com relação às aulas remotas, muitos alunos público-alvo de inclusão não foram contemplados, conforme apontam as pesquisas, seja pela ausência de intérprete de libras, seja por dificuldades da família em adquirir equipamentos ou uso da *internet*.

Figura 2 – Aprendizagem dos alunos, segundo a pesquisa Carlos Chagas

A aprendizagem desses alunos



Fonte: Dados da Pesquisa Inclusão em Tempos de Pandemia – Fundação Carlos Chagas (2020).

Conforme dados apresentados na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, figura 2 acima, a aprendizagem desses alunos, diminuiu consideravelmente, no qual será necessário que os estados e municípios encontrem estratégias para minimizar esses danos a curto, médio e longo prazo.

Buscando atenuar os danos e preencher as possíveis lacunas decorrentes do período pandêmico com aulas remotas e híbridas, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a resolução SEE N° 4.825, de 07 de março de 2023 com o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), que deverá ser ofertado em todas as escolas estaduais com professores que atuarão nas áreas do conhecimento de linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza (MINAS GERAIS, 2023). O objetivo é que esses profissionais, sejam responsáveis

por desenvolver ações e intervenções nas escolas, buscando estratégias que possam elaborar atividades e estratégias para recomposição das aprendizagens, considerando as habilidades não consolidadas pelos estudantes. Entretanto, a resolução não contempla especificamente os alunos público-alvo da educação especial.

É ressaltado no documento também em seu Art. 4º que o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional, tem a atribuição de analisar, identificar, elaborar e monitorar as ações do Plano de Recomposição das Aprendizagens, e deverá elaborar estratégias e atividades de ensino para apoiar as escolas nas intervenções a serem realizadas com os estudantes em defasagem de ensino, ou seja, de forma generalizada.

2.5 FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO

A família é o primeiro núcleo social da criança e, portanto, fundamental no processo de construção da aprendizagem e do exercício da cidadania. A partir da família, o indivíduo se reconhece, constrói sua identidade e se reconhece como cidadão, o que irá repercutir na inserção ao ambiente escolar e no processo de escolarização (Morales; Schneider, 2014).

A relação da família com a escola é parte fundamental do processo de escolarização. Conforme Barbosa et.al. (2007), essa relação pode determinar o fracasso e ou sucesso da inclusão, considerando que a família é a responsável por manter, estimular, criar rotina de estudos que favoreçam a aquisição da aprendizagem, ela quem deve verificar e apontar quais as dificuldades estão sendo encontradas e juntamente com a escola encontrar estratégias que possam amenizar ou suprimir essas dificuldades.

Entretanto, autores como Chechia e Andrade (2005), indicam que a participação dos pais na escola para o desempenho escolar dos filhos é importante, mas não deve ser vista como aquela que assegura o bom desempenho. O desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família, não depende exclusivamente da família.

Esses dados foram levantados pelas autoras a partir de uma pesquisa realizada com 32 pais, sendo 31 mães e um pai, tendo como referência 16 pais de alunos com desempenho escolar classificado como sucesso e 16 pais de alunos com insucesso escolar. A análise dos dados da pesquisa das autoras, evidenciaram várias reflexões como: a função social da escola, a percepção positiva ou negativa da escola pelos pais, empenho dos pais no desenvolvimento escolar dos filhos, reformulação de currículos e práticas pedagógicas planejadas e executadas

pela escola que podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem dos filhos e auxílio da escola aos pais para exercerem a função de coparceiros no processo de ensino aprendizagem.

Para a maioria das mães que participaram dessa pesquisa, o desempenho escolar do filho é observado na organização do aluno, na tentativa de realização das tarefas e atividades escolares, cuidado com o material e comportamento em sala de aula. Muitas mães relatam que sentem dificuldades em auxiliar os filhos nas tarefas de casa por não entenderem as propostas solicitadas, e muitas vezes encontram resistência dos filhos que dizem que as mesmas não conseguirão auxiliar da forma como a professora faria ou mandou. Esses dados demonstram que os pais entrevistados não estão alheios ao que acontecem na vida dos filhos, mas que esperam da escola orientações adequadas que possam auxiliá-los no insucesso escolar.

Para Duarte (2008), as famílias atribuem um valor simbólico à escola no processo de desenvolvimento dos filhos e a expectativa dessas famílias com relação à escolarização dos filhos é alicerçada em muitas variáveis como o local em que a escola está inserida, apoio recebido da escola, dos professores, situação social, cultural, econômica, o tipo de deficiência do filho, acesso às políticas públicas sociais e de saúde e apoio pedagógico para a construção de uma rotina que favoreça a aprendizagem. Aponta também que as famílias precisam de apoio material, simbólico, informativo, financeiro e afetivo para que contribuam de forma positiva na inclusão escolar.

Famílias estas, que cada dia apresentam novas configurações e no caso das famílias de crianças e adolescentes público-alvo da educação especial, na maioria dos casos, a família é constituída por mães solo, que assumem sozinhas o papel de cuidar e educar. Como apontado no artigo de Machado e Davi (2021) que traz em discussão o papel da mãe frente a educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia.

A pesquisa das autoras foi realizada através de entrevistas semiestruturadas através do aplicativo WhatsApp com dez mães solo de alunos com deficiência auditiva e outras deficiências associadas a surdez como hiperatividade, hidrocefalia e deficiência intelectual. Os dados foram gravados, transcritos e analisados a partir da análise de Bardin (1977) que permite uma análise criteriosa dos dados a partir de categorias.

As categorias elencadas foram as seguintes: a participação das mães na vida escolar dos filhos e interação com a escola; papel da escola bilíngue na vida dos filhos; suporte oferecido pela escola a família dos alunos surdos; dificuldade das mães frente ao acompanhamento e aprendizagem dos filhos. Os dados apontaram que com relação a participação das mães na vida escolar dos filhos, todas auxiliam, mas que grande parte apresenta dificuldade com as atividades, visto que grande parte das mães por não terem a segunda língua em libras cria uma

barreira na comunicação. Reforçando-se assim a importância de escolas bilíngues para facilitar a comunicação e conseqüentemente o ensino aprendizagem dos alunos, a inserção na sociedade e uma vida com mais autonomia.

Ainda relativa às propostas inclusivas, Dizeu e Caporali (2005), trazem uma discussão sobre a importância do bilinguismo nas escolas regulares que possibilita à criança aprender uma língua que faz parte de sua cultura e respeita suas particularidades, à medida que a educação é construída primeiro através da língua de sinais e, em seguida, ocorre a apropriação dos códigos linguísticos da língua portuguesa. O acompanhamento da escola aos alunos, demonstram que há uma grande preocupação das professoras e equipe pedagógica no sentido de auxiliar os alunos, mas ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de igualar as oportunidades, de currículos que favoreçam a adaptação de atividades que contemplem as especificidades de cada aluno.

Com relação as principais dificuldades encontradas pelas mães, destacam a dificuldade na língua de sinais, a falta de didática, instrumentos e ferramentas que favoreçam e potencializem a aprendizagem dos filhos. Questões também apontadas nas pesquisas de Dorziat e Cruz (2013), de que ainda há um longo caminho para se efetivar a inclusão para todas as crianças e adolescentes. Destacam a dificuldade de acessibilidade, falta de sala de recursos, professores de apoio, currículos adaptados que possam auxiliar as crianças e adolescentes na escolarização e também nos processos de ensino-aprendizagem.

Machado e Davi (2021), concordam de que nesse processo do ensinar e aprender, durante o período da pandemia, a família ficou responsável por mediar o processo a partir das aulas remotas, das atividades realizadas fora do contexto escolar sem que fossem ofertadas condições mínimas para auxiliar o aluno com e sem deficiência.

A família, na maioria das vezes representada pela figura da mãe, especialmente nos casos de alunos com deficiência é considerada fundamental no processo de construção de aprendizagem dos filhos, mas em muitos casos, esta mãe não foi preparada para ensinar. Primeiramente ela precisou aprender a ser mãe, depois mãe de uma criança e/ou adolescente com deficiência, o que pressupõe reorganizar as sensações, sentimentos, possibilidades e perspectivas em relação ao futuro. Futuro este, que em tempos de incertezas, esta mãe priorizou a saúde e a proteção desses filhos, ficando sobrecarregadas com a função de cuidar, ensinar, acompanhar, buscando alternativas para sobreviver em meio ao caos.

Sobre os principais desafios enfrentados pelos pais nos processos de inclusão, conforme as pesquisas dos autores Chechia e Andrade (2005), Morales, Schneider (2021), Lopes *et al.* (2020), destacam-se a falta de estrutura dos espaços, a falta de profissionais capacitados, a falta

de recursos didáticos, pedagógicos e instrumentais que auxiliem a família no processo ensino aprendizagem. Os dados das pesquisas mencionadas, evidenciam que a família (mãe), analisam que a escola regular ainda precisa se adequar para atender satisfatoriamente as crianças e adolescentes com deficiência, considerando que a criança e ou adolescente deficiente não deve ser visto como um doente, mas como um sujeito que tem uma deficiência e que merece ser tratado com equidade.

A educação não deve ser vista meramente como um processo de transmissão de conhecimento, aquisição de conhecimento e construção do cidadão, mas entendida como um processo de formação humana que atua em todos os meios de reprodução e atuação humana, permitindo-lhe conhecer e perceber o mundo, *para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos*” (Rodrigues, 2001, p. 12, grifo nosso).

É preciso repensar, portanto, muito além de como as famílias pensam sobre a inclusão, mas de favorecer mecanismos que contribuam para o entendimento sobre a comunicação, a apropriação da linguagem e da escrita, as dificuldades de interação linguística tanto para famílias, quanto para equipe escolar, dificuldade de acesso para tecnologias assistivas, que facilitem a apropriação dos conteúdos, falta de acessibilidade arquitetônica, instrumental, pedagógico e humano.

Dificuldade de aprendizagem ou o grau de dificuldade para aprender, depende do tipo de obstáculo a ser superado para que o sujeito aprenda. Pode ser um problema de desenvolvimento, em que faltam as estruturas cognitivas necessárias para compreender, ou um problema de aprendizagem, em que existem os esquemas necessários e a compreensão depende do funcionamento dos mecanismos cognitivos (Corrêa, 2001, p. 36).

A aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. Para se estabelecer se houve ou não aprendizagem é preciso que as mudanças ocorridas sejam relativamente permanentes. Existem pelo menos sete fatores fundamentais para que tal aprendizagem se efetive, são eles: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. A falta de um desses fatores pode ser a causa de insucessos e das dificuldades de aprendizagem que irão surgindo (Campos, 1997, p. 125-140).

Souza, Borges e Torres (2020), ressaltam a importância da educação repensar novas formas técnicas e ferramentas que subsidiem o processo de ensino aprendizagem em consonância com a realidade do aluno, buscando alternativas que possam fomentar o desenvolvimento integral desse aluno.

3 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O objetivo desse tópico, é apresentar os resultados e análise dos dados da pesquisa de campo, ressaltando a realidade e as expectativas das famílias de alunos público-alvo da educação especial sobre os processos de aprendizagem de seus filhos na rede estadual de educação.

Relembramos que as categorias de análise criadas a partir da leitura das transcrições das entrevistas foram:

- a) características familiares;
- b) perfil dos alunos (descrição e diagnóstico);
- c) trajetória escolar e aprendizagem;
- d) serviços ofertados e serviços utilizados pelos alunos nas escolas;
- e) relação família-escola;
- e) expectativas familiares sobre a aprendizagem de seus filhos;
- f) conhecimento familiar sobre direitos e legislações;
- g) sugestões da família;

A seguir, apresentaremos os resultados da análise das entrevistas, utilizando-se dessas categorias para nomear os subtópicos do capítulo.

3.1 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

O primeiro momento da entrevista, foi direcionado a conhecer algumas características de cada um dos entrevistados. Assim, pode-se perceber que o perfil das famílias, apresentam características similares no que se referem à situação socioeconômica, sendo duas famílias com renda de 3 a 5 salários mínimos e uma família com renda inferior a um salário mínimo. A idade dos três entrevistados compreende a faixa etária dos 30 a 49 anos. Em relação à escolarização, dois dos entrevistados possuem o ensino superior completo e um possui apenas o ensino fundamental.

A família da entrevistada 1 é composta pela genitora, pelo genitor e o aluno adolescente. Relativo às condições sociais e econômicas da família, ambos os genitores se identificam com a raça branca, ambos trabalham com carteira assinada e recebem uma renda bruta mensal de até 5 salários mínimos. Pagam aluguel e moram próximo ao ambiente escolar do filho. Ressaltam que o local de moradia é estratégico, para facilitar o transporte e auxiliar na rotina da família.

Reporta que a criança foi muito desejada por ela e pelo esposo e que perceber que ter uma “criança especial” não foi fácil, pois são muitos os desafios, expectativas, frustrações, falta de apoio familiar e dos serviços públicos de maneira geral. A mãe assume o protagonismo nos cuidados e acompanhamentos do filho, mas informa que o pai colabora como pode.

Importa realçar que colaborar não é assumir as responsabilidades do cuidado, como afirmam Machado e Davi (2021) “aparentemente, parte da vida dessas mulheres é dedicada aos filhos, a garantir o direito de acesso a uma educação formal, em uma modalidade de ensino que proporcione uma melhor compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades” (p.56), na tentativa de possibilitar uma vida mais digna e melhor em sociedade.

A família da entrevistada 2 é composta pela genitora, a mãe da genitora e os 4 filhos, sendo uma adolescente com 14 anos, uma criança com 11 anos, outra com 9 anos e uma com 7 anos. Segundo a genitora, a família é da raça negra, sempre tiveram dificuldades em acessar os serviços públicos. Informa que teve a primeira filha aos 16 anos de idade e por este motivo não conseguiu finalizar os próprios estudos. Sobrevivem com o valor do programa Auxílio Brasil do Governo Federal, no valor de R\$ 800,00 e trabalhos informais de faxina realizada pela avó da criança e pela genitora quando a adolescente está estabilizada.

Segundo a mesma entrevistada, a filha é a sua primogênita e desde pequena precisou de cuidados. Demorou a falar, andar, apresentava desmaios, convulsões e comportamentos disruptivos, até que ao ser inserida no espaço escolar foi identificado um déficit intelectual, mas até o momento não tem um diagnóstico definitivo, pois ainda aguarda um retorno com neurologista e exames para averiguar uma suspeita de autismo. Moram em residência cedida por familiares, com pouca estrutura para acomodar todas as pessoas. Reforça que o pai das crianças a abandonou assim que a filha começou a ter problemas na escola, o que a deixou em uma situação ainda mais fragilizada. Contudo, durante a entrevista pode-se observar a dedicação e cuidado das duas adultas responsáveis, no intuito de garantir o sustento e os cuidados básicos às crianças.

A família do entrevistado 3 é composta pelo genitor e o adolescente que se identificam com a cor parda e ao lado da casa, moram a avó e a tia paterna que auxiliam nos cuidados. A mãe do adolescente, faleceu quando este estava com 7 anos de idade, logo após a sua inserção no espaço escolar. Segundo o genitor, até esse período, a criança não apresentava nenhuma dificuldade no desenvolvimento, sendo necessário várias consultas multiprofissionais e exames para que o adolescente tivesse um diagnóstico fechado. A renda da família é de até 3 salários mínimos, moradia própria com boa estrutura e uma rede de apoio que consegue auxiliar nos cuidados e desenvolvimento do adolescente.

De maneira geral e a partir dos resultados acima descritos, percebe-se que as famílias entrevistadas se autodeclararam negras e apresentam faixa salarial, que pode ser caracterizada como baixa renda, ou seja, o que ganham mal possibilita a subsistência familiar, que dirá a garantia de lazer, cultura e cuidados diversos. Isto implica concordar com Silva, Basilatto e Sobrinho, 2020) que afirmam que

... a “qualidade do ensino” é um processo amplo e complexo que busca atender as expectativas e as demandas fundamentais para que todos/as os/as estudantes tenham condições equânimes de participar do processo formativo-educativo. Sendo assim, consideramos que a participação equânime nesse processo supõe também a garantia de outros direitos sociais, tais como: alimentação, moradia, saúde, assistência social, entre outros. (p.11)

Indubitavelmente esses direitos devem ser resguardados pelos órgãos públicos, mas também indicam que, para o processo inclusivo na escola, é necessário a articulação intersetorial. A Lei 13.146/2015 enfatiza em seu art. 15, que haja “oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, art.15). A intersetorialidade também se apresenta na Resolução Conjunta nº1/2018, indicada no planejamento de ações voltadas à garantia de direitos da criança com deficiência e cumprimento “visando acesso à educação, saúde, qualificação e inclusão profissional, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2018, art.1º)

Como afirma Patto (1992),

Pôr em questão as explicações ideológicas das desigualdades de progressão escolar das crianças das classes subalternas não significa fazer o elogio da pobreza, como pode parecer. Entre as crianças apontadas pela escola como "problemáticas" certamente há uma parcela que precisaria de um bom atendimento especializado fora da escola, como acontece com tantas crianças mais ricas que recebem apoio médico, psicológico, fonoaudiólogo quando necessitam. (p.113)

Compreende-se, portanto, que todas as pessoas necessitam e tem direitos sociais e de atendimentos diversos na escola e fora dela, como o lazer, cultura, esporte, resguardados legalmente no país.

3.2 PERFIL DOS ALUNOS (DESCRIÇÃO E DIAGNÓSTICO)

O perfil dos alunos, filhos dos pais entrevistados, apresenta-se no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Perfil do aluno

Nome	Idade	Gênero	Raça/cor	Diagnóstico	Cuidador principal	Cuidador secundário ^{8*}	Serie/Escolaridade
A 1	12	Masculino	Branca	TDAH dislexia e síndrome de Irlen	Mãe	Avô	7º ano
A2	13	Feminino	Negra	Deficiência intelectual e investigação para autismo	Mãe	Avó materna	6º ano
A3	14	Masculino	Parda	TDAH	Pai	Avó e tia paterna	9º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil dos alunos configura-se como dois adolescentes do sexo masculino e uma adolescente do sexo feminino, denominados de A1, A2, E3, com idades de 12, 13 e 14 anos respectivamente. Segundo os familiares, dois adolescentes alunos apresentam diagnósticos similares de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e uma adolescente aluna com deficiência intelectual e suspeita de autismo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (APA, 2014), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que aparece como diagnóstico de dois dos alunos, filhos dos entrevistados E1 e E2, é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por uma tríade de sintomas envolvendo desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível exacerbado e disfuncional para a idade. Os sintomas iniciam-se na infância, podendo persistir ao longo de toda a vida (BRASIL, 2022).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), é identificado na Classificação Internacional de Doenças, Volume 10, (CID-10), como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão (Tavares *et al.*, 2022).

Já a dislexia, diagnóstico apresentado pelo filho de E1, de acordo com o DSM-5, é um

⁸ Cuidador secundário: pessoa que auxilia o cuidador principal nos cuidados com o adolescente

transtorno de aprendizagem, caracterizado por déficit de aprendizagem na aquisição de habilidade de leitura e escrita e a Síndrome de Irlen é uma ramificação da dislexia caracterizado pela dificuldade de leitura. A Síndrome de Irlen é uma situação caracterizada por alteração da visão, em que a pessoa apresenta dificuldade para focar em palavras, dor nos olhos, distorção da imagem, sensibilidade à luz e dificuldade para identificar objetos tridimensionais (APA, 2014).

O DSM-5 (APA, 2014) destaca ainda que a dislexia é considerada de maneira mais ampla e, com isso, ela está incluída na categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento, mas é referida como Transtorno Específico de Aprendizagem. Dessa forma, o manual estabelece que para se diagnosticar a dislexia, deve-se observar pelo menos um desses sintomas: dificuldade na ortografia, escrita contendo muitos erros de pontuação, gramática, falta de clareza; leitura lenta e com muita dificuldade, soletração deficitária; atraso na fala, dificuldade com atividades espaciais, esquecimentos de aprendizagem que envolvem letras e sons (APA, 2014).

A deficiência intelectual apareceu como diagnóstico da filha de E2, que segundo o DSM-5, a deficiência intelectual é considerada um distúrbio do desenvolvimento neurológico que aparecem na infância com prejuízos nas funções intelectual e adaptativa e prejudicam o desenvolvimento do funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional. Envolvem dificuldades na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou conjuntos de informações específicas, podendo envolver disfunções na atenção, memória, percepção, linguagem, resolução de problemas ou interação social, comportamento imaturo e habilidades limitadas de autocuidado. Podem incluir ainda, déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios do espectro do autismo e distúrbios de aprendizagem e de comportamento (APA, 2014).

De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), a deficiência intelectual é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento. É identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos). Na fase escolar, pode apresentar ainda déficit de atenção, agitação psicomotora, ansiedade e distúrbios de humor (OPAS, 2022).

Para a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, a deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia-a-dia (AAIDD, 2010).

Destaca-se ainda que a Lei nº 13.146/2015, descreve em seu art. 2º, que a pessoa com

deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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.”

Como se apresenta no quadro 4 acima, dois de nossos estudantes tem diagnóstico de TDHA. Assim é importante mencionar que estudantes com este diagnóstico também possuem garantias de direitos estudantis, garantidos pela Lei nº 14.254/2021. Essa legislação assegura acompanhamento integral aos estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) ou outro transtorno de aprendizagem. No art. 2º indica-se que a escola deve garantir tanto o cuidado quanto a proteção aos estudantes deste grupo, visando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, buscando colaboração em redes de proteção social, bem como indica que aos estudantes que apresentem alterações no desenvolvimento da “leitura e da escrita ou instabilidade na atenção que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território” (BRASIL, 2021, art. 3º).

3.3 TRAJETÓRIA ESCOLAR E APRENDIZAGEM

Este tópico objetiva contextualizar a trajetória escolar e dados sobre a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, conforme o relato dos entrevistados. Segundo todas as famílias entrevistadas, o acesso das crianças sempre foi em escolas públicas, inicialmente nas escolas municipais, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e na atualidade todos frequentam a escola comum na rede estadual de Belo Horizonte, inseridos nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Os dados são interessantes já que conforme as legislações em vigor, dentre outras, a Constituição Federal de 1988, a LDB e o Plano Nacional de educação (2014-2024) informam-se que a educação de estudantes com deficiência e o atendimento educacional especializado devem ocorrer preferencialmente em escolas de ensino regular.

Destaca-se que as legislações educacionais das redes municipais e estaduais do município estão em consonância com as legislações federais no tocante ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular.

Segundo a entrevistada 1, o acesso da criança ao ambiente escolar ocorreu quando esta

tinha apenas 7 meses, para que a entrevistada pudesse concluir a graduação em biblioteconomia e que na ocasião não teve dificuldades em inseri-lo na (EMEI), onde ficou até os 5 anos de idade. Informa que as dificuldades se iniciaram, quando a criança foi inserida no ensino fundamental anos iniciais, em que os professores começaram a relatar os problemas com relação a leitura *“porque ele não conseguia ler...alguns suspeitavam de dislexia, mas enfim...somente depois que ele foi diagnosticado aos seis anos de idade e ele só conseguiu aprender a ler no segundo ano na escola atual”* (Entrevistada 1).

Mesmo considerando que os processos do ensinar e aprender acontecem desde os primeiros anos de vida da criança com o mundo no qual está inserida, é com a entrada do estudante na escola que esses processos, de leitura e escrita se formalizam. Assim, devido a dislexia ser um transtorno de aprendizagem relativo ao funcionamento neurobiológico e os processamentos linguísticos, na maioria das vezes, seu diagnóstico ocorre principalmente com o ingresso no espaço escolar.

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

O comportamento de E2 é compreensivo, isto porque o estigma e as várias violências direcionadas às pessoas com deficiência acabam recrudescendo comportamentos das famílias, fomentando práticas excludentes, como revela Ribeiro (2016), *“as barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, ‘embarreiram’ a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório...”* (p.16).

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

É oportuno registrar que o modelo biomédico da deficiência ainda é bastante comum entre os profissionais da educação. Neste modelo, a deficiência é vista como sendo uma doença e/ou uma *“anormalidade”*, algo que precisa ser *“consertado”*. Assim sendo, é comum que as escolas solicitem laudos e/ou encaminhem os estudantes para avaliações de profissionais da

área biomédica. Destaca-se que a LBI de 2015, art. 2º, considera que pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, 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”.

Em relação à aprendizagem do filho, a entrevistada 1, relata que os desafios iniciaram quando a criança tinha 6 anos de idade e que apresentou dificuldade de leitura. Reporta que foi um período difícil ter que aceitar a deficiência do filho, principalmente para ela enquanto mãe e bibliotecária que adora ler, e ter um filho com essa “*dificuldade*”, foi um processo muito difícil. Informa que era comum ouvir as comparações das professoras do filho em relação às outras crianças, fazendo-a questionar muitas vezes sobre quais seriam as perspectivas e as dificuldades enfrentadas, situações que a motivaram a querer conhecer cada vez mais sobre os diagnósticos para intervir de forma assertiva. Atualmente, a entrevistada 1 está cursando pedagogia e realizando um trabalho de pesquisa com a temática da dislexia, que segundo a genitora tem contribuído para uma melhor compreensão e enfrentamento aos desafios diários.

A compreensão da deficiência como sendo um fenômeno biológico provoca uma percepção de que o “problema” é do indivíduo e/ou de sua família, interferindo nas relações entre família, escola e sociedade, além de promover comparações entre os estudantes. Ao passo que, como pontua Foresti e Bousfield (2022), “o modelo social de compreensão da deficiência vem dizendo que a maior intervenção a ser feita não é mais ao nível do indivíduo e suas lesões, mas sim na sociedade que é incapaz de abarcar a totalidade de diversidades, ou seja, passa a compreender a deficiência na esfera social, na qual o indivíduo não carrega a responsabilidade por sua condição” (p.663)

Destaca-se ainda que os vínculos estabelecidos entre quem ensina e quem aprende são fundamentais para o processo de aprendizagem, dentre outros fatores. Como pontuado por Medeiros e Rocha (2022) e Neves e Damiani (2006), as relações estabelecidas entre quem ensina e quem aprende são simbólicas e mutáveis, sendo necessário que os sujeitos envolvidos possam circular entre esses dois papéis para que o aprender seja progressivo e significativo.

Segundo a E1, os maiores desafios que enfrenta desde os diagnósticos, são relativos aos atendimentos necessários ao filho e que não tem acesso através dos serviços públicos de saúde, assistência social e educacional. Os atendimentos de saúde são realizados todos de forma particular como neurologista, psiquiatra, oftalmologista, quando a família pode pagar e que muitas vezes, o adolescente fica atrasado de ir as consultas por questões financeiras. Diz que já procurou os postos de saúde, a assistência social, mas que ainda não conseguiu realizar nenhum atendimento, sendo necessário arcar com todas as despesas de saúde. Relativo às questões

pedagógicas, paga um professor de reforço para auxiliar o filho nas tarefas escolares em casa, mas que na sua percepção seria necessário contratar um psicopedagogo, mas que ainda não conseguiu arcar com mais essa despesa.

Situação que também é compartilhada pelos entrevistados 2 e 3:

Desde quando a escola falou que ela não conseguia acompanhar os colegas e que era pra mim procurar um especialista eu tento um acompanhamento com neurologista e um psiquiatra, mas no posto que me atende eles só me manda esperar e com isso minha filha já está com 13 anos e eu vejo que ela só está piorando. Quando ela tem as crises eu vou no posto e eles marcam a consulta no CAPS, mas aí o psiquiatra só dá a medicação. Uma vez que ela estava em crise, uma psicóloga muito boazinha me falou que achava que ela tinha autismo, mas que precisava acompanhar, mas logo depois a psicóloga saiu do posto e ninguém mais falou nada. Eu vejo muitas mães que tem filhos com essa dificuldade falar que levou os filhos nos especialistas e está tendo resultado, mas eu infelizmente ainda não consegui pagar e o pai também não me ajuda, nem quer saber (choro.) (Entrevistada 2).

Quando ele estava na escola do município, as professoras e as supervisoras identificaram logo que tinha alguma questão e já me encaminharam para o neuropedagogo, onde ela me auxiliou muito e a neurologista identificou o TDAH, mas todas as consultas de acompanhamento eu tive que pagar. Até hoje eu tenho que pagar todas as consultas. (Entrevistado 3).

As narrativas apontam as dificuldades dos pais em conseguirem acesso a atendimentos especializados de forma gratuita e igualitária a todas as pessoas, conforme preconizado nas normativas, verificando-se também uma tendência a validar a concepção de diagnóstico e medicação para se garantir a inclusão e aprendizagem dos adolescentes. Como apontam Pletsch, Sá e Mendes (2021), a “visão biológica de compreensão da deficiência é histórica e muito presente na cultura e nos discursos sociais e escolares. Essas concepções têm contribuído para fomentar ações intersetoriais centradas no uso e na distribuição de medicamentos para pessoas com deficiências.” (p.19)

Sobre este aspecto, é preciso que haja maior articulação entre a escola e/ou educação, assistência social e saúde. As dificuldades enfrentadas pelos entrevistados denotam ausência de uma política intersetorial e interprofissionais, direitos básicos garantidos legalmente para crianças e adolescentes, como por exemplo, no art.88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, “IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 1990)

Destaca-se ainda que as prerrogativas das políticas públicas é de avaliar dentro do espaço escolar e acompanhar o aluno dentro das suas dificuldades e identificar suas potencialidades para favorecer a aprendizagem, o que está dentro das normativas do PDI, conforme preconizado pelas políticas inclusivas no Estado de Minas Gerais, conforme

Resolução CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Salienta-se que para os três entrevistados, a proposta do PDI é desconhecida, trazendo a reflexão da importância de informações aos familiares de forma clara, acessível e principalmente de garantir a execução dessas políticas públicas.

Os entrevistados reportam que os filhos e a família sempre foram bem recebidos pelos espaços escolares da educação infantil no município mineiro e que as dificuldades se iniciaram após a inserção no ensino fundamental, que de acordo com a BNCC (2010), é quando a criança é inserida no processo de alfabetização e letramento.

Os dados apresentados nas entrevistas sobre a trajetória escolar dos estudantes, coadunam com as informações trazidas por Mantoan (2015), de que não basta incluir as crianças na escola, é preciso preparar o espaço para receber as diferenças e potencializar ações que favoreçam o desenvolvimento de todas as crianças com ou sem deficiência.

Sobre a aprendizagem dos filhos na escola comum, as narrativas indicam resignação e frustração com relação ao processo de aprendizagem dos filhos, como pontuado pelos entrevistados.

Os professores reclamam muito da letra assim né, que ele escreve muito errado, ele não anota, não tem horário né? eu não consigo fazer com que ele se organize, tipo assim eu precisava de uma psicopedagoga mas eu não tenho condições de pagar, eu não consigo pagar...eu sinto muito limitada...as vezes a gente fica um pouco triste né? Porque.... (muita emoção). Desculpe.... A gente quer cuidar e dar todo o suporte, mas as condições financeiras não permitem né? Mas é isso.. é se esforçar pra conseguir Entrevistada 1).

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

[...] até os seis anos a aprendizagem dele era normal, pois ninguém nunca tinha percebido nada... Eu levei ele no especialista por causa do falecimento da mãe e aí foi aparecendo um monte de coisa, também na escola começou a aparecer dificuldade. E aí a escola encaminhou ele pra neuro...que identificou o TDAH sem hiperativismo. Aí ele fez um acompanhamento com neuropedagoga, psicopedagoga, tudo eu tive que pagar...todas as consultas eu tive que pagar....Eu vejo que ele tem muita dificuldade, matemática então ele não consegue aprender, não sabe o básico direito de somar, dividir, multiplicar.. ele não tem essa base sabe? .. antes ele não sabia ler direito, ainda tem dificuldade, mas já melhorou muito (Entrevistado 3).

A Fala da entrevistada 1 tem respaldo em Checcia e Andrade (2005), de que avaliação da aprendizagem dos filhos ainda está associada a ideia de capricho, organização do material, e execução das atividades escolares como prenúncio de bom desempenho, denotando dificuldades em compreender os objetivos da escola inclusiva como direito que deve favorecer a igualdade de forma a equitar o ensino a todas as crianças com ou sem deficiência.

Retoma-se aqui novamente que as falas dos entrevistados apontam para uma escola que ainda percebe a deficiência a partir das características individuais dos alunos, pautando-se no modelo biológico da deficiência, reforçando estigmas e violências. Como pontua Mendes, Denari e Costa (2022), “o estigma, como um fenômeno social, se manifesta nas relações interpessoais através de dois processos correlacionados: o preconceito e a discriminação” (p.4), levando a compreensão de que “pessoas com alguma deficiência, independentemente de seu real comprometimento, têm diversos aspectos de sua capacidade comprometidos, principalmente cognição e comunicação” (p.16).

Ele fala que não gosta de estudar, que a vista dele dói e eu não tive ainda condições de adquirir os óculos e as vezes tempo também, porque eu não posso faltar no trabalho. É muito complicado né? ... mas ainda não tive tempo ainda de olhar se ainda é a mesma lente, se ainda é a mesma cor, entendeu? (Entrevistada 1).

Ela não gosta de estudar...fala que ela é burra e que não vai aprender. E isso é muito ruim, pois ela já colocou na cabeça isso e eu fico sem saber o que fazer para ajudar pois também não terminei os estudos e ainda tem as outras crianças....é muito difícil (Entrevistada 2).

Eu acho que a escola poderia ouvir mais a gente, de ver os relatórios dos médicos pra que o aluno tenha um atendimento diferenciado, pois se ele tem uma dificuldade ele não vai aprender igual os outros, precisa adequar para que ele não se sinta tão diferente e tenha motivação para frequentar a escola (Entrevistado 3).

A análise das entrevistas indica também que as famílias tem dificuldades em compreender a educação inclusiva como um direito e que a escola precisa se adaptar as necessidades dos alunos e não o contrário, como pontuado por Santos e Balbino (2015).

A família tenta compreender as dificuldades do espaço escolar, muitas vezes se culpabilizando por não conseguirem garantir os direitos dos filhos. Como sugere a Entrevistada 1, ela observa que a aprendizagem do filho poderia ser melhor, mas na sua opinião faltam-lhe recursos financeiros, mais tempo para que consiga auxiliar o filho na rotina, o que é inviabilizado por ter que trabalhar para auxiliar nas despesas familiares.

Informa que precisa pagar uma pessoa para auxiliar o filho nas tarefas escolares, que sabe que o filho aprende de forma diferenciada, devido dificuldade de atenção, concentração, e muitas vezes, o espaço escolar não oferece as condições adequadas para favorecer o aprendizado, mas que ela enquanto mãe se esforça para fomentar o seu desenvolvimento.

Conforme os dados elencados no referencial teórico, embora as prerrogativas legais apontem avanços significativos nas políticas de educação inclusiva, com maiores possibilidades de ofertas e práticas pedagógicas para auxiliar o aluno público-alvo da educação especial, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de se efetivar as ofertas e disponibilização dos serviços, isto considerando tanto a Lei federal nº 9.394/1996, quanto a Lei Estadual mineira nº

23.197/2018 e de todas as demais portarias, decretos e resoluções para garantir ao estudante, currículo, métodos e recursos que possam atender às necessidades específicas desses alunos de modo a garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Realça-se aqui, que as normativas legais colaboraram e visibilizam possibilidades, mas não são suficientes para a efetivação das políticas educacionais.

3.4 SERVIÇOS OFERTADOS E SERVIÇOS UTILIZADOS PELOS ALUNOS NAS ESCOLAS

De acordo com MINAS GERAIS (2018a), são ofertados aos alunos público-alvo da educação especial nas escolas estaduais de todo o Estado de Minas Gérias, o atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizando recursos, instrumentos e programas que favoreçam o desenvolvimento e potencialidades dos alunos desde a educação infantil, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, considerando desde a implementação e adequação do currículo, ensino de linguagens e códigos que favoreçam a comunicação, apoio a tecnologia assistiva, dentre outros, conforme necessário. Contudo, de acordo com a entrevistada 1, mesmo após o diagnóstico solicitado pela escola, o filho só foi contemplado com os serviços do AEE, por determinação do Ministério Público no ano de 2023, ou seja, uma trajetória escolar de 11 anos de exclusão, em que os seus direitos não foram garantidos.

Consoante, verifica-se lacunas referentes à disponibilização do PDI para o aluno nas narrativas de E1, visto que caso sejam cumpridas as regulamentações para evoluir o desenvolvimento do aluno, de forma a avaliar, readequar, reformular os conteúdos e atividades para garantir a equidade no ensino, a família não observa esses processos. Reporta que o filho conseguiu aprender a ler quando estava no segundo ano do ensino fundamental, devido auxílio de um professor de apoio que auxiliava outra criança com diagnóstico de autismo por um período de agosto a dezembro. Após esse período, nenhum apoio foi oferecido ao filho.

Essa semana, hoje, especificamente eu consegui, depois de tentar no Ministério Público há mais de um ano eu tentei uma professora de apoio e eu não consegui porque pelo laudo ele não tem direito e aí eu consegui a sala de recursos. E hoje foi o primeiro dia que ele acessou a sala de e ele gostou muito (Entrevistada 1).

Hoje ele tem uma professora de apoio que atende também outros alunos... mas foi uma luta também pra conseguir... mas eu entendo que pra escola também é difícil ter que conseguir dar um suporte pra todo mundo (Entrevistado 3).

Na percepção de E3, também existem lacunas referentes ao acolhimento e estratégias de acompanhamento no espaço escolar. Informa que o filho tinha um acompanhamento no

início de 2020, quando o aluno estava no 6º ano do ensino fundamental e que ocorria em uma sala de recursos em funcionamento para o atendimento de outros alunos com deficiência, mas que com o retorno pós pandemia, esse recurso não é mais ofertado e não teve mais continuidade. Atualmente, o filho tem uma professora que apoia nas atividades, mas que atende também outros alunos e com isso ele acha que a escola não consegue acompanhar os alunos de forma individualizada.

Eu acho que ele aprendia mais quando estava na escola do município, pois a psicopedagoga fazia atividades diferenciadas, fazia textos curtos porque se fosse texto longo, ele não consegue ler e ele para.... (Entrevistado 3)

.....Eu avalio de extrema importância o apoio da monitora no espaço da escola... hoje na escola que ele tá, eu também vejo os esforço da escola, tem uma professora lá que acompanha ele e mais outros alunos...então é um apoio fundamental...é os olhos da gente dentro da escola e isso a gente fica mais atento (Entrevistado 3).

A minha filha tem uma monitora na sala, mas ela atende também outras crianças. Às vezes a monitora precisa atender até outros alunos de outra sala. A minha filha não consegue prestar atenção e ela não grava as coisas. Então eu fico muito triste porque ela gosta da escola, mas eu não vejo que ela consegue acompanhar os colegas e isso faz ela ficar agressiva e sozinha na escola. Sem contar o bullying né? (Entrevistada 2)

Já as narrativas dos entrevistados E2 e E3, apontam que os filhos são contemplados pelos professores de apoio, conforme preconizado nas normativas das políticas de educação na perspectiva inclusiva, entretanto, na avaliação destes, o fato do professor de apoio ter que acompanhar outras crianças pode prejudicar o desempenho dos alunos. Avaliam que se cada aluno tivesse um acompanhamento individualizado, a aprendizagem seria mais significativa.

Analisando as entrevistas, observa-se diferenças no atendimento ofertado e os serviços disponibilizados ao se considerar o disposto na Resolução SEE/MG 4256/2020 que informa que, para além do AEE, a escola em que o estudante estiver matriculado, deve disponibilizar intervenções pedagógicas e a possibilidade de reforço escolar objetivando atender as especificidades de aprendizagem do estudante.

Como se vê, apesar das políticas legisladas sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, nos níveis federal, estadual e municipal, os serviços e recursos não chegam aos que mais necessitam. Isto reforça a afirmativa de Pletsch, Sá e Mendes (2021), que

“... a intersetorialidade pode ser um caminho para tocar em um conjunto de desigualdades estruturantes da condição de vida das crianças com deficiência múltipla e suas famílias. Além disso, diante de tudo que estamos vivendo, acreditamos no potencial republicano da Escola Pública para ajudar na reconstrução do país. A escola é o principal espaço em que poderemos, com competência, assegurar a promoção da segurança epidemiológica, garantir a equidade, a promoção da saúde e o desenvolvimento de todas as crianças, e,

ainda, criar estratégias de trabalho intersetoriais. A saída para a justiça social é, assim, entre outras ações, a intersetorialidade. (pp.21-22)

Acreditamos que os estudantes público alvo da educação especial precisam de resguardo de seus direitos educacionais e sociais, através de serviços e recursos disponibilizados pelo poder público e destaca-se nestas entrevistas, os desafios constantes por que passam os familiares, ao buscarem os vários serviços públicos que não conseguem acessar e que assim necessitam buscá-los por meio de recursos e/ou financiamento próprio. Compreendemos então, que a intersetorialidade compreendida sobre a perspectiva inclusiva e preservando o espaço da escola como espaço pedagógico e não clínico, pode colaborar minimizando as desigualdades e acesso a estes serviços.

3.5 RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Observa-se nas entrevistas que a relação da família com a escola é boa, e na opinião dos entrevistados, pelo fato do espaço escolar acolher os filhos já um prenúncio de inclusão, trazendo para si a responsabilidade do ensinar e encontrar estratégias que favoreçam o aprendizado dos filhos.

Eu acho que a escola se esforça para atender né? são muito diplomáticos, muito agradáveis, mas assim, eu acho que a escola não está muito preparada para a diferença sabe? Ela tem todo um cronograma que precisa seguir né? BNCC, PNE e acaba que fica muito conteudista e de repente que você castra um pouco das habilidades dessas crianças que são diferentes né?....

.....A escola é muito boa, mas como ele tem alguns limites né e acaba que ele é empurrado, porque ele vai passar, ele vai sempre passar, porque ele é aluno de educação especial...mas aí eu tento assim... porque o meu trabalho de TCC é sobre dislexia né? Porque ele não é disléxico total, ele tem um ramo da dislexia que é a Irlen, então uma dificuldade com leitura, com sons, e aí eu exploro bastante vídeo com ele na medida que posso, deixo ele pesquisar as coisas que ele gosta na Tv, sabe?

.....Porque ele aprende de forma diferente e eu preciso respeitar isso. E pra mim é muito desafiante assim..., sabe? Ele tem dificuldade com as palavras e aí ele é muito visual. Ele tem outras habilidades e eu preciso apoiá-lo para que ele se desenvolva melhor né? (Entrevistada 1)

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

As narrativas demonstram que as famílias são gratas pelo pouco que recebem da escola, pelos serviços ofertados. Mesmo satisfeitos com o espaço e mantendo boa relação com a equipe pedagógica, além de demonstrarem desejo de contribuir para um melhor desempenho dos

filhos, parecem desconhecer os direitos educacionais e sociais de seus filhos, talvez devido a ausência de informações ou mesmo por falta de apoio para auxiliar nos cuidados e educação deles.

Contudo, para Patto (1992),

A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais — geralmente a mãe — para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental destes "detectado" pelas professoras. Fieis aos ensinamentos da Psicologia Educacional, as educadoras costumam encaminhar todas as crianças que não respondem às suas exigências a serviços médicos e psicológicos para diagnóstico. As opiniões das educadoras sobre os alunos repetentes — muitas vezes confirmadas por laudos psicológicos produzidos a partir de procedimentos diagnósticos bastante duvidosos — em geral têm grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, não só porque produzidas num lugar social tido como legítimo para dizer quem são os mais capazes, como também porque vão na direção do slogan liberal segundo o qual "vencem os mais aptos e os mais esforçados". Os rótulos assim produzidos "grudam nos dentes" dos oprimidos e funcionam como "mordanças sonoras" (segundo expressões usadas por J.-P. Sartre para se referir a adesão dos colonizados à ideologia do colonizador) que dificultam uma visão crítica de sua condição social e os mergulham num discurso de auto-acusação (PATTO, 1992, p. 117).

Interessante destacar a opinião da autora sobre o poder de convencimento das educadoras e a principal convocação da família pela escola: o sintoma e a culpa, inclusive, revelados na fala de E2, que salienta a forma diferente de tratamento, a culpabilização da família pela escola, além do necessário suporte que as famílias poderiam ter.

Sobre a temática Soares e Carvalho (2017), ressaltam o ciclo de invisibilidades que mães de pessoas com deficiências vivenciam e propõem grupos de apoio como colaboradores em minimizar os danos a esses seres invisíveis e a possibilidade de promoverem o acesso e conhecimento de direitos violados. Para as autoras, “o visível fortalecimento emocional das mães e o fato de se sentirem membros de um grupo social organizado e com direitos civis as encorajaram a participar de esferas dos espaços social, acadêmico e político, com vistas a ter suas vozes ouvidas e seus direitos e de seus filhos/as assegurados” (p.12).

Destarte, acreditamos que seja necessário que a escola veja a família como parceira, proporcionando apoio e acolhimento a elas, no intuito de romperem com o ciclo de violências que estas famílias sofrem e com objetivo de oferecerem serviços e recursos mais individualizados aos estudantes público alvo da educação especial.

A análise dos dados apresentados nas entrevistas, contribui para o entendimento de que a relação família-escola é importante, com sugestões de motivação ao aluno, implementação de rotinas de atividades e estudos, além do acompanhamento pedagógico e multiprofissional, dentre outros, buscando a garantia de direitos, além da participação ativa no processo de escolarização. Conforme pontuado na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 em seu art. 7, a

sustentabilidade do processo inclusivo dar-se-ia mediante aprendizagem cooperativa seja em sala de aula, trabalho em equipe na escola e constituição de rede de apoio, com a participação efetiva da família (BRASIL, 2001).

Consoante, Chechia e Andrade (2005) e Branco (2020) destacam que o processo de escolarização ocorre no espaço escolar com o apoio da família, família esta que deve ter maior visibilidade nas políticas educacionais, desde a implantação até a sua avaliação.

A pesquisa de doutorado realizado por Branco (2020), em um município do interior de São Paulo, demonstra a necessidade de monitoramento e acompanhamento das metas educacionais em que há uma tendência na terceirização e privatização dos serviços preconizados pela PNPEEI (2008) das políticas de inclusão. Nesse sentido, os dados da pesquisa da autora colaboram, prioritariamente, para dar protagonismo às famílias de estudantes público-alvo da educação especial, que devem participar de todo o processo da política de escolarização de estudantes em classes comuns de escolas regulares, com a finalidade de produzir indicadores para monitorar avanços na garantia do direito à educação, dessa parcela da população escolar.

Além disso, a pesquisa aponta também a necessidade das famílias se instrumentalizarem, conhecerem as políticas, participarem dos conselhos escolares e discussões políticas que possam dar voz a essas pessoas na busca pela efetivação das políticas educacionais inclusivas. Relativo à aprendizagem dos alunos por parte das famílias, os dados da pesquisa de Branco (2020), assim como da pesquisa que apresentamos, apontam que as famílias reconhecem os avanços, mas apresentam resignação e conformismo com as conquistas.

A pesquisa de Vicari (2020), com professoras e auxiliares de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre as práticas educativas realizadas em uma escola do município de Belo Horizonte, teve como objetivo compreender as estratégias educativas adotadas por esses profissionais e verificar se o percurso de inclusão escolar de crianças com autismo superava o acesso à escola, proporcionando aprendizagem e permanência nesse contexto. Além de apresentarem o percurso histórico da educação na perspectiva da educação inclusiva, contextualizando a escolarização das pessoas com deficiência, destacam quatro momentos importantes da educação especial como a fase da exclusão, do atendimento especializado, da integração e da inclusão.

Indicam ainda que os profissionais da escola reconhecem os avanços nos processos de inclusão, mas devido a falta de capacitação, falta de envolvimento dos profissionais de alguns auxiliares de apoio, visto que, na sua maioria, esses profissionais não faziam parte do quadro de magistério, poucas atividades são adaptadas e direcionadas às especificidades dos alunos,

havendo um longo caminho a percorrer para se garantir a inclusão. Apesar de acreditarmos que as atividades e recursos necessitam ser pensadas pelo professor de AEE e não pelos profissionais de apoio, de forma geral, a análise das entrevistas vai de encontro com dados dessa pesquisa. Percebemos também que o viés capacitista ainda permanece como prerrogativa de inclusão, demandando que reflexões e proposições sejam feitas para potencializar uma educação para todas as pessoas, ao invés de segregarem ainda maior.

3.6 EXPECTATIVAS FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM DE SEUS FILHOS

Reconhecer as deficiências dos filhos pressupõe lidar com auto aceitação, a perda pela idealização da gestação, a lidar com os desafios diários frente ao desenvolvimento, perspectivas e possibilidades destes, de que mesmo antes da chegada do bebê, os pais já projetam nele seus desejos e expectativas. A chegada de um bebê com deficiência, pressupõe a desconstrução de percepções sobre o filho, emergindo para a reconstrução de novos conceitos que possibilitem a compreensão da realidade e conseqüentemente, a construção de novas idealizações (Batista; França, 2007).

Sobre a expectativa das famílias, com relação à aprendizagem dos filhos na escola comum,

E ai ele fez até um canal agora no youtube que fala sobre as histórias das coisas e eu tô incentivando bastante ele. Porque ele aprende de forma diferente e eu preciso respeitar isso. E pra mim é muito desafiante assim..., porque eu bibliotecária gosto muito de leitura e ai o menino não gosta de ler sabe? Ele tem dificuldade com as palavras e ai ele é muito visual. Ele tem outras habilidades e eu preciso apoiá-lo para que ele se desenvolva melhor né? Há...eu tenho expectativas que ele se forme e tudo e como eu as vezes vejo muitos limites, eu fico incentivando ele no que ele gosta de fazer, para que ele possa seguir e ter uma profissão (Entrevistada 1).

Ano passado eu falei com a supervisora que ele não sabe o básico direito né? de somar e subtração e essa base ele não tem. Eu queria que a escola ensinasse o básico, sabe? Eu sei que ele não vai aprender a matemática da escola, mas aí a supervisora falou que ele precisa seguir o patamar dos meninos pra não ficar pra trás. Ele está no 9º ano porque não pode reter, né?... Eu queria que ele pudesse ir na padaria e comprasse um pão, saber pegar o troco, esse básico acho que seria um diferencial....porque eu sei que as outras ele não vai aprender (Entrevistado 3).

Eu avalio que poderia ser diferenciado o ensino. Quando ele estava na quinta série, a psicopedagoga avaliou que ele não deveria ficar retido que seria melhor pra ele e na época eu concordei, mas eu queria que ele conseguisse aprender o básico sabe? (Entrevistado 3)

Eu queria que ela conseguisse se virar sozinha...pegar um ônibus, ir na rua fazer uma compra, pagar, pegar troco...e eu sei que ela não vai conseguir. Ela gosta muito de celular e computador, mas eu não tenho condições de dar um pra ela que eu sei que poderia ajudar. Outra coisa que ela gosta é de dançar e de música...Então, a gente vai fazendo o que pode né? (Entrevistada 2)

Os dados sugerem que as famílias demonstram frustrações com os processos de aprendizagem dos filhos, mas que resignificaram suas expectativas no sentido de construção de autonomia e de adaptações que favoreçam o processo de aprendizagem dos filhos no espaço escolar, em que a escola possa oferecer atividades diferenciadas que contemplem a todos os alunos, conforme pontuado pela Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Percebe-se ainda que a ausência de um acompanhamento mais individualizado aos alunos dificulta a aprendizagem do “básico” evidenciado pelos entrevistados, além da participação deles nas aulas dos professores regentes, que deveria ser feito pelo AEE, através de um estudo de caso e plano de AEE, poderiam contribuir com o rompimento de barreiras através de recursos de acessibilidade e pedagógicos, atividades e tecnologias assistivas para os estudantes público alvo da educação especial. Lembramos que as práticas e serviços do AEE estão resguardados na PNEEPEI de 2008, bem como em notas técnicas, tal como na Nota Técnica nº04/2014 do MEC/SECADI. (BRASIL, 2014)

Interessante destacar que a entrevistada 1 e o entrevistado 3 evidenciaram que em especial durante o período da pandemia, as dificuldades dos filhos intensificaram, pois à época os filhos recebiam as atividades em casa, sem acompanhamento do professor e que eles mesmos tinham dificuldade também de acompanhamento em casa, repercutindo diretamente na falta de motivação e interesse dos filhos pelas atividades e pela escola.

Na pandemia foi pior ainda, pois a gente recebia as atividades e ai era só copiar, pois muita coisa eu não entendia, e o pior que foi muito tempo e quando voltou ele não queria mais ir pra escola. (Entrevistada 1)

Ah..foi muito difícil na pandemia, pois as atividades não eram adaptadas e ai acaba que ele só copiava e não aprendia....isso trouxe desmotivação pra continuar a ir pra escola. A gente até que tenta, mas é difícil. (Entrevistado 3)

Ela não conseguiu fazer nenhuma atividade na pandemia e eu também não consegui ajudar porque eu também estudei pouco então como que eu ia fazer e acaba que ela vai passar de todo jeito. (Entrevistado 2)

Os dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020), as contribuições de Machado e Davi (2021) e as entrevistas realizadas, trazem uma reflexão sobre os impactos da pandemia provocada pelo Covid/19, que impulsionou novas formas de aprendizagem impulsionadas pelo isolamento e também visibilidade a essas famílias que se perceberam como responsáveis pelo processo de ensinar e aprender, muitas vezes, sem estrutura tecnológica, pedagógica, mental e comportamental para exercitar essa função de forma que pudessem contribuir para a aprendizagem dos seus filhos alunos.

As entrevistas exprimem a importância da escola em utilizar atividades variadas para

contemplar todos os alunos, de repensar o ensino inclusivo, de repensar parcerias com outras instituições ou promover atividades de rotina que não contemplaria apenas a um aluno, mas a todos, com ou sem deficiência, de promover espaços de escuta a essas famílias no sentido de orientá-los sobre possibilidades de parcerias que promulgue uma inclusão.

3.7 CONHECIMENTO FAMILIAR SOBRE DIREITOS E LEGISLAÇÕES

Considerando que a inclusão é uma prática social que se aplica principalmente na atitude e no perceber das coisas, como ressaltado por Camargo (2017), conhecer sobre as legislações é empoderar as famílias para uma atuação mais diretiva e libertadora, consciente dos seus direitos em prol de garanti-los. Entretanto, os dados da pesquisa apontam que as famílias conhecem muito pouco sobre as legislações que regem as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.

Eu conheço muito pouco sobre as legislações e sobre o acompanhamento dele. Na escola do município eles davam os relatórios pra gente mas no estado eu não recebo. Eu acho que eles deve fazer esse acompanhamento, mas não sei te falar. (Entrevistado 3)

Muito básico. Eu sempre procuro saber como eu posso fazer para ajudar, mas eu acho que falta muita informação pra gente. A gente sabe que tem mas não sabe onde buscar. (Entrevistado 1)

Acho que deveria ter um apoio pra gente também que é pai e mãe, sabe? A gente fica perdido sem saber o que fazer, onde buscar ajuda, quando a gente vai, muitas vezes não tem resposta. (Entrevistado 2)

As narrativas demonstram que com o pouco que os entrevistados conhecem de direitos e legislações, por conta própria, procuram recursos e estratégias para auxiliar na aprendizagem dos filhos, e na maioria dos casos, acabam pagando por eles. Sabem que existem algumas leis, mas que não sabem onde acessar, onde buscar informações para garantir os direitos.

Soares e Carvalho (2017) revelam que,

Temos um conjunto de leis que garantem isso, mas, como fazer para que funcionem? Talvez esse seja um dos desafios atuais, pois, se as famílias não têm acesso ao marco legal e não sabem que esses direitos podem ser garantidos, os sistemas públicos e privados de ensino devem disseminá-los nos diversos espaços sociais. Nessa perspectiva, os movimentos de/para/ pessoas com deficiência devem disseminar informações e estimular o processo de inclusão e de garantia de direitos dessas pessoas (pp. 4-5)

Concordamos com as autoras e nesse sentido, emerge-se a importância de maior divulgação das normativas, decretos, leis que sejam acessíveis e de fácil compreensão,

divulgados por grupos de apoio, movimentos sociais e/ou até pela própria escola, no intuito de promover maior efetividade na garantia de direitos e que estes não fiquem somente no campo do discurso, mas da ação.

3.8 SUGESTÕES DA FAMÍLIA

A conceituação da deficiência atualmente se ancora em três pilares: o reconhecimento da diferença como constitutiva do ser humano, as especificidades do desenvolvimento dos sujeitos e a convivência com a diversidade cultural, em uma escola/universidade com todos e para todos (Pletsch, 2020; Pletsch, Souza, 2021).

A partir da análise das entrevistas, observou-se a importância da intersetorialidade para se alcançar melhores resultados nos processos inclusivos, buscando engajamento dos setores da educação, saúde, assistência social e famílias no compartilhamento de informações, direcionamento e intervenções com foco no desenvolvimento integral do aluno (Pletsch; Souza, 2021).

Ao serem indagadas sobre possíveis sugestões na oferta de serviços escolares que pudessem auxiliar na aprendizagem dos filhos, a entrevistada 1, por exemplo, sugere que haja menos burocracia para acesso aos serviços, maior integração entre as redes municipais e estaduais de forma a complementar os serviços ofertados, citando como exemplo um espaço disponibilizado na rede municipal de Belo Horizonte a toda comunidade escolar da rede, denominado CLIC⁹ (Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade, situado na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte), que apresenta uma proposta metodológica inovadora, atividades extracurriculares em espaços dotados de recursos audiovisuais, sensoriais e lúdicos que favorecem o aprendizado.

Os entrevistados E1, E2 e E3, sugerem também que haja maior apoio da rede pública de saúde no que se refere a atendimento psicológico, psiquiátrico, dentre outros profissionais que podem auxiliar no desenvolvimento da criança/adolescente.

Eu gostaria de um apoio da rede pública de saúde pois eu não consigo psicólogo, não consigo psiquiatra, assim a gente fica muito vulnerável. Uma família com uma criança que tem alguma diferença assim mesmo que seja mínima, a gente fica muito exposto. Então, nós como pais precisamos de um apoio e a gente não tem...não sabe os recursos, os acessos, onde buscar...então é muito desafiante (Entrevistado 1).

⁹ É um espaço projetado especificamente para promover a aprendizagem criativa. Além dos(as) alunos(as) atendidos(as), pais, responsáveis e servidores(as) da Rede Municipal de Educação também têm a oportunidade de participar de uma variedade de cursos e atividades extracurriculares oferecidas no local (BELO HORIZONTE, 2019, *on-line*)

Eu gostaria de sugerir que mesmo que não consiga um professor de apoio para cada aluno que precisa desse acompanhamento especial, que a escola adaptasse as atividades, tivesse atividades diferenciadas e que o aluno não se sinta tão perdido dentro da escola (Entrevistado 2).

Acho que falta eles ouvir mais a gente, sabe? Quando a gente levar o filho, ou um relatório do psicopedagogo, ou neuro escutar mais a gente e não ficar engessada em só cumprir as metas como supervisora me falou na reunião. Eles ter um pouco mais ... tipo assim ... de ouvir mais a gente [...]

Queria sugerir de ensinar o básico de matemática financeira, matemática simples, porque eu sei que as outras ele não vai aprender... de ter mais autonomia, de conseguir realizar coisas simples. Acaba que a vida é tão corrida que a gente não consegue ensinar e antes a escola a gente aprendia e hoje eu não vejo isso (Entrevistado 3).

Acho que precisava ter mais ligação entre a rede de educação e de saúde para que a gente tivesse um maior apoio e conseguisse ajudar nossos filhos com as consultas, os acompanhamentos que eles precisam [...] (Entrevistada 3).

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

Santos e Balbino (2015), concluem que, as escolas não estão preparadas para fazer o processo de inclusão de forma efetiva, seja por questões estruturais, mas por, e principalmente por, questões atitudinais. Ainda está enraizada a concepção de curar a deficiência e não de trabalhar o sujeito com deficiência. Os autores evidenciam que os pais analisam que a escola regular, ainda precisa se adequar para atender satisfatoriamente as crianças e adolescentes com deficiência, seja na capacitação e contratação de professores, seja na acessibilidade e na forma de lidar e escolarizar o aluno público alvo da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa, foi analisar o processo de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte, a partir da percepção de suas famílias. Para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa composta de três etapas: revisão de literatura em bancos de dados, uma pesquisa documental em legislações federais, estaduais e municipais que regulamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Belo Horizonte e uma pesquisa de campo, a partir de entrevista semiestruturada direcionadas a três familiares de alunos público-alvo da educação especial do segmento do 6º ao 9º ano de escolas públicas do mesmo município.

A partir da análise das legislações, pode-se perceber que há legislações significativas no Brasil, tais como a PNEEPEI de 2008 e a LBI de 2015, dentre outros pareceres e notas técnicas, que resguardam direitos e deveres relacionados a escolarização e educação de estudantes público alvo da educação especial. Em nível estadual e municipal, as prerrogativas legais seguem os dispositivos federais, com algumas variações relacionadas a especificidade por exemplo, em relação a escolaridade de professores de apoio (estado) e/ou auxiliares de apoio (município), e também ao documento individualizado do aluno, denominado de PDI (estado e município) e plano do AEE (federal).

Os dados das entrevistas revelam que duas das famílias entrevistadas se autodeclaram como sendo da raça negra e uma branca. Duas delas possuem renda familiar baixa, sendo apenas uma com renda de até 3 salários mínimos, denotando que a renda delas, de forma geral, é voltado para a subsistência em necessidades básicas. Percebe-se que, com exceção de um entrevistado, as demais entrevistas tiveram a mãe como entrevistada, denotando o protagonismo delas na manutenção da casa e do cuidado dos filhos.

Sobre a escolarização e aprendizagem dos filhos, os entrevistados informam que não se sentem contempladas com as práticas pedagógicas direcionadas aos seus filhos no âmbito do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, não havendo insatisfações relatadas referentes ao período em que estiveram no ensino infantil. Relatam frustrações em relação a noções básicas de matemática, leitura, escrita e gostariam que a escola colaborasse com o ensino de atividades básicas, que possam colaborar com a independência deles na rotina diária.

Indicaram também que seria importante que a escola problematizasse e identificasse as individualidades dos alunos, o que eles possuem de dificuldade e de potencialidades, da importância de acompanhamento do aluno para identificar, readequar e potencializar ações que

favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem deles.

A partir das entrevistas foi possível entender, que de maneira geral, os pais tem boa relação com a escola, se sentindo acolhidos em alguns momentos, contudo, em outros, denotou-se que ainda sentem diferença de tratamento, preconceito e discriminação, além da culpabilização da família pela escola.

Percebeu-se também que, de certa maneira, os pais se sentem responsáveis pela aprendizagem dos filhos, quando indicam, por exemplo, que buscam informações e estratégias pedagógicas que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Observa-se ainda certa resignação ao mencionarem que precisam buscar alternativas, pelo fato do filho ser aluno público alvo da educação especial e a ausência de estímulos e aprendizagem suficiente no espaço escolar, o que pode configurar como um retrocesso nas perspectivas da educação inclusiva, inadequação de práticas inclusivas na escola e também ausência de informações da família sobre seus direitos, já que não se sentem estimulados a buscar a efetivação das práticas e garantia de direitos.

Observou-se nas entrevistas realizadas, que as famílias não possuem muitas informações sobre direitos, legislações e sobre as propostas da educação inclusiva, demonstradas na satisfação delas sobre a crença de que inserir a criança no espaço educacional comum, já é prenúncio de sucesso. Conforme os dados analisados, as famílias ainda não compreendem bem os objetivos da educação inclusiva como direito fundamental e como um processo, em que a escola precisa promover acessibilidade e se adaptar às necessidades específicas dos alunos, e não o contrário, além de desconhecem que os processos de inclusão pressupõem muito mais do que colocar essas crianças nas salas comuns, mas de preparar e adequar essas salas e a escola para o acesso, permanência, aprendizagem e participação de todas as pessoas.

As reflexões de Patto(1992), sobre a patologização de dificuldades escolares, principalmente de crianças pobres, colaboram para refletirmos sobre a produção de preconceitos e estigmas, bem como sobre a desresponsabilização da escola sobre o processo de ensinar e aprender.

De maneira global, a análise das entrevistas contribui para se entender que a inclusão é necessária não somente no campo da escola, mas da família, de políticas públicas para a saúde, educação, assistência social, lazer e cultura, de forma que colabore proporcionando direitos sociais, principalmente voltados às famílias pobres, que não tem condições de bancar os custos em serviços, e que atendam às necessidades específicas de cada membro dela.

Nesta direção, as análises sugerem a urgência da efetividade das políticas públicas no sentido de potencializar as ações que fomentem uma educação de qualidade para todas as

peessoas, melhor articulação entre o que é ofertado e disponibilizado em termos de recursos e estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e diminuam as diferenças.

Denota-se que para uma avaliação condizente com a realidade seja necessário que a equipe de elaboração seja multidisciplinar, composta principalmente por profissionais da escola, além da família e de outros profissionais de vários campos, dentre outros, da assistência social, da saúde, tais como como neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, oftalmologista, neuropsicólogo, psiquiatra, fisioterapia e várias outras especialidades.

Reforça-se a necessidade de uma reavaliação dos processos de inclusão realizados nas escolas e no que se refere ao conhecimento das famílias sobre o acesso aos recursos e direitos dos estudantes, dentre outros, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma menos burocrática e individualizada; compreendido a partir do modelo social da deficiência, com o uso de recursos e estratégias de inclusão no intuito de romper as barreiras que os estudantes encontram na escola, em avaliações e acompanhamentos individuais, priorizando o estudo de casos e planos de atuação.

Destaca-se neste sentido, que o profissional de AEE pode colaborar significativamente com essas práticas, compreendendo que a elaboração do estudo de caso e o plano de atuação precisa ser elaborado em conjunto com o professor regente, equipe multiprofissional e família do estudante, para uma fidedignidade de informações e possibilidades. Assim é que para atender todas as demandas, que cada escola possua salas de recursos e profissionais do AEE suficientes.

Ademais, os dados da pesquisa vão de encontro aos apontamentos de Oliveira e Souza (2010), de que continua emergente a formação e capacitação dos profissionais da escola, administrativos, professores e gestores para trabalharem com todas as pessoas que querem estar na escola do ensino regular, visto que, para se construir uma escola inclusiva, é preciso construir uma sociedade inclusiva, sem o viés capacitista e que propague a equidade em direitos de forma efetiva.

Compreende-se que não basta apenas capacitação humana, como ressaltado por Michels (2006), mas necessita-se de investimento em políticas, estruturas físicas, de mobilidade, recursos didáticos e pedagógicos.

Emerge-se também maior participação das famílias não como expectadores, mas como agentes sociais de transformação, que possam participar na criação e efetivação de políticas públicas que possam viabilizar a construção de uma escola inclusiva que favoreça esse processo do inserir-incluir-ensinar-aprender- participar.

Assim, acredita-se que a intersetorialidade da educação com a saúde e assistência social, resguardados os conhecimentos e práticas escolares, compreendida como espaço pedagógico e

não clínico, será benéfica tanto para os estudantes como para toda a comunidade escolar, em práticas mais inclusivas e garantias de direitos.

Desta maneira, pode-se avaliar que os objetivos da pesquisa foram contemplados, ao identificar as políticas e propostas de inclusão da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais para alunos público-alvo da educação especial, a partir da compreensão das estratégias pedagógicas propostas nas políticas públicas, para investigar e analisar a realidade e as expectativas das famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos alunos, inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas estaduais no município de Belo Horizonte.

Espera-se que novos estudos sobre a realidade mineira, possam contribuir com a evidência de demandas, efetividade de políticas, serviços e recursos voltados aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no segmento do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Desafios da escola inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**, 22 fev. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 6 abr. 2024.

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

ARAGON, Carmelina Aparecida. **Pais de crianças público-alvo da educação especial: relação entre empoderamento e habilidades sociais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9695>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELLECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves. ROSINI, Daniela Collado. PEREIRA, Alessandra Almeida. Atitudes parentais em relação a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 447-458, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sérgio Murilo. FRANÇA, Rodrigo Marcelino de. Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, 117-121, jan./jun. 2007.

BELO HORIZONTE. CLIC: Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade. **Prefeitura de Belo Horizonte**, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/clic>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BELO HORIZONTE. Política Municipal de Educação Inclusiva em Belo Horizonte. Prefeitura de Belo Horizonte. **Serviços**, 1 nov. 2022. Disponível em: <https://servicos.pbh.gov.br/servicos/i/5fe26ca551902a7fc4a3f1f3/5dc8470253fd6b5bbd99185f/servicos+politica-municipal-de-educacao-inclusiva-em-belo-horizonte>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 69-84, 2018.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14090>. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

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

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

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

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultado>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 06 abr. 2024.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em 06 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. **Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/saes/2022/poc0014_03_08_2022.html. Acesso em 7 abr. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

CALISTRO. Edinéia Aparecida. **Educação Inclusiva, Ensino Remoto e Covid-19: possibilidades e limites de práticas pedagógicas humanizadoras**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan. 2017.

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

CRUZ, Daniella Messa e Melo. **O que família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli. Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 91, n. 26, p. 583-597, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 6 abr. 2024.

DORZIAT, Ana. A família no contexto da educação escolar – Grupo de Trabalho. **Educação especial**, n. 15. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3171--Int.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DUARTE, Jaluza de Souza. **Schooling Of Mentally Disable Students Included Into The Final Grades Of Elementary School: A Study About Families Expectations**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_a2f3e54f3febe3d740d071da9ed545a3. Acesso em: 20/11/2023.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. Dissertação (Mestrado)

– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-135842/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, dez. 2022.

Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 abr. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica: Informe 1. **Fundação Carlos Chagas**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 18 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Rejane Fontes de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/1171/117117241006.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Pensamento e Linguagem. Guia de Estudos**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, Centro de Educação a Distância-CEAD, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Belo Horizonte** [Internet]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 14 nov. 2023.

INSTITUTO PARADIGMA. Como a equipe escolar pode planejar a proposta pedagógica para incluir os alunos com deficiência? **Instituto Paradigma**. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/pergunta/educacao-inclusiva/172-como-a-equipe-escolar-pode-planejar-a-proposta-pedagogica-para-incluir-os-alunos-com-deficiencia>, Acesso em: 8 abr. 2022.

JANNUZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004

LOPES, Mara Rúbia Soares de Moura; OLIVEIRA, Nathália Martins Honorato de; ARAÚJO, Rayane Pereira de; PAIVA, Raysa Adrielle da Costa; SOUZA, Luciane Silva de. **A importância da família no processo e aprendizagem em tempos de pandemia**. Disponível

em: acunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/259_.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

LOURENÇO, Erica.; TURCI, Deolinda Armani; MIRANDA, Ciléia Saori Hamada de; MARTINS, Carolline de Souza . O atendimento à criança excepcional no instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Revista Psicologia e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 77–89, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/pssa.v9i2.521>. Acesso em: 6 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPS, 2015.

MACHADO, Laeda Bezerra, DAVI, Luciana Maria. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos em tempos de pandemia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 55-70, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p55-70>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, M. J. G.; COSTA, M. da P. R. da; DENARI, F. E. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e4825027, 2022. DOI: 10.14244/198271994825. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4825>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-560, set./dez. 2006.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao460.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 27 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: dez. 2018b. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação**: A educação especial na perspectiva inclusiva. Belo Horizonte: SEEMG, 2018a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Estratégias pedagógicas adaptadas garantem educação mais humana e inclusiva na rede estadual. *In*: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 21 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos>. Acesso em: 6 abr. 2024.

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. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.825, de 7 de março de 2023**. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23-1.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

MINAYO, M. C. Análise qualitativa: teoria, passos, fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2013.

MORALES, Sandra Maria Felber; SCHNEIDER, Fernanda Chagas. **A análise da percepção familiar sobre um contexto inclusivo**. Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos, Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao> . Acesso em: 4 dez. 2021.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky+e+as+teorias+da+aprendizagem.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11) é publicada**. Organização Pan-Americana da Saúde [Internet], 11 fev. 2022. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e#:~:text=11\)%20C3%A9%20publicada-,Vers%C3%A3o%20final%20da%20nova%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20de%20Doen%C3%A7as,\(CID%2D11\)%20C3%A9%20publicada&text=11%20de%20fevereiro%20de%202022,sexta%2Dfeira%20\(11\)](https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e#:~:text=11)%20C3%A9%20publicada-,Vers%C3%A3o%20final%20da%20nova%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20de%20Doen%C3%A7as,(CID%2D11)%20C3%A9%20publicada&text=11%20de%20fevereiro%20de%202022,sexta%2Dfeira%20(11)). Acesso em: 3 mar. 2024.

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

PIECZKOWSKI; Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PITTA, Marina Ortega. **Caderno pedagógico: Inclusão Educacional: que caminhos estamos seguindo?** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marina_ortega_pitta.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise.; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 11-26, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>. Acesso em: 6 abr. 2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RODRIGUES, Martieli de Souza.; POSSA, Leandra Bôer.; IOP, Cintia Schilindweis; ROSA, Denise Ferreira da. Um olhar para inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular a partir do censo escolar brasileiro. **J Res Spec Educ Needs**, v. 16, n. 51, p. 1061-1066, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12250>.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação humana à construção do sujeito ético, **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2010.

ROSA, Kaciana Nascimento Da Silveira. O processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições de Edouard Séguin (1812-1880). **Anais IV CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37881>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ROZEK, Marlene. A educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Revista Reflexão e Ação – Edunisc**, v. 17, n. 1, 2009.

SAMPAIO, Carmem Sanches. A complexidade do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu/MG. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2007.

SANTOS, Patrícia de Oliveira, BALBINO, Elizete Santos. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologia e prática dos professores. **Sala Oito**, v. 1, n. 3, p. 101-124, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.3-7>.

SENNA, Luiz Antônio Gomes (2014). **O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada**. *Revista Teias*, 15(38), 54-74.

SILVA, Carla Briseida Choque Villarroel, BAZILATTO, Alexandre, SOBRINHO, Reginaldo Célio - **Situação socioeconômica de estudantes com deficiência no espírito santo** - Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória/ES – Brasil, disponível em <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34288> acesso em 10/04/24

SOARES, Alessandra Miranda Mendes, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Ser mãe de pessoa com deficiência: do isolamento à participação social. *In* **Seminário Internacional**

Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis. Disponível

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482236_ARQUIVO_Ser_maedepessoacomdeficiencia.pdf acesso em 08 abr. 2024.

SOUZA, Ademir Hilário de; SOUZA, Ana Paula Borges de; TORRES, Lidianne Silva. Os desafios do ensino remoto em tempos de isolamento social: aplicabilidade das tecnologias digitais como ferramenta da prática pedagógica. **Anais do CIET:EnPED:2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1563>. Acesso em: 6 abr. 2024.

TAVARES, Livânia Beltrão; PEREIRA; Nilza Alessandra Cardoso; FONSECA, Ana Luiza Silva da; BRAGA, Diana Sampaio. A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente. **Revista Educação Inclusiva, edição especial**, v. 6, n. 2. fev. 2022.

TÓNUS, D.; WAGNER, L. C. Inclusão em Escolas Regulares: Percepção de Pais e Professores de Crianças e Adolescentes com Deficiência. **Ciência em Movimento**, v. 15, n. 31, p. 33-45, 2013. DOI: 10.15602/1983-9480/cmedh.v15n31p33-45.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial [online]**, v. 33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X43296>

YIN, K. Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

1.10. Renda mensal de sua família (considerando salário mínimo atual de R\$ 1.212,00)

- () menos de um salário mínimo
 () de 1 a 2 salários mínimos
 () de 2 a 5 salários mínimos
 () acima de 5 salários mínimos

1.11. Recebe algum benefício do governo?

() Não () Sim Qual (is)

1.12. Condições de moradia:

() própria () alugada () cedida () outros

2- DADOS CRIANÇA/ADOLESCENTE**2.1. Gênero:**

() Masculino () feminino () outros

2.2. Raça/etnia:

() branca () parda () preta () amarela () indígena

2.3 Idade

() 11 a 14 anos () 14 a 18 anos () acima de 18 anos

2.3. A família tem dificuldade para acessar os serviços sociais e de saúde do seu município?

() não () sim Qual(is):

3. ACESSO DO FILHO (A) NO AMBIENTE ESCOLAR

- () veio da escola especial (Apae ou outras)
 () escola privada
 () escola pública

3.1. Local onde estuda

Nome _____ da _____ escola:

Fica próximo da residência? () sim () não

3.2. Como se dá o acesso da criança/adolescente à escola:

() a pé () veículo próprio () Van escolar () transporte coletivo

3.3. Qual é a deficiência/dificuldade que seu(a) filho(a) apresenta?

Tem diagnóstico? _____

3.4. Teve dificuldade para efetivar a matrícula do(a) filho(a) à escola?

() sim	() não	Qual(is):

3.5. Seu(a) filho(a) e sua família foram bem acolhidos pela escola?

() sim () não Como foi o acolhimento?

3.6. Qual(is) serviços são ofertados a seu(a) filho(a) na escola?

3.7. A família tem dificuldade para acessar os serviços da escola?

() sim () não Quais:

3.8. O que você acha que pode melhorar?

3.9. Como você percebe a aprendizagem de seu(a) filho(a)?

3.10. A família recebe algum apoio da escola para auxiliar o filho(a) nas tarefas escolares em casa? () não () sim Qual(is):

3.11. Qual a expectativa da família com relação a aprendizagem do filho(a) na escola regular?

3.12. Você conhece a política de educação especial e inclusiva? Conhece seus direitos?

Qual a sua opinião sobre a educação inclusiva na escola regular?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Luciane de Cassia Santos Lopes, aluna da professora Deolinda Armani Turci, portador(a) do RG MG 10.311.600 aluna do Programa de Pós Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, com sede à Av. Prudente de Moraes, 444, Cidade Jardim, Belo Horizonte - MG, sendo meu telefone de contato (31) 99758-7759, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é **APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERCEPÇÃO DE SUAS FAMILIAS**, cujo objetivo deste estudo é de analisar o processo de aprendizagem de alunos público alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte a partir da percepção de sua família.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a partir da revisão bibliográfica e de uma revisão documental das legislações e documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais referentes às políticas de educação inclusiva, serão realizadas entrevistas com famílias para responder aos objetivos propostos. Os dados serão gravados, transcritos e analisados para subsidiar a escrita da dissertação de mestrado da pesquisadora. Ressalta-se sobre a garantia do sigilo ético da pesquisa, da confidencialidade relativos à identificação do(a) entrevistado(a), e sobre a concordância ou não deste termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; É uma pesquisa de cunho qualitativo que pretende contribuir com a discussão sobre os processos de inclusão nas escolas regulares do estado de Minas Gerais sob a perspectiva do olhar das famílias considerando a realidade e perspectivas. Os benefícios para o(a) entrevistado(a) são de cunho participativo de contribuir com a pesquisa, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade possibilitando a promoção e respeito aos direitos civis, sociais, culturais. Como toda pesquisa que envolve seres humanos os riscos são de ordem pessoal, caso o entrevistado se sinta constrangido ao responder qualquer pergunta, ele se sinta à vontade para responder ou não; as informações obtidas na pesquisa serão de acesso público, conforme resolução 510/2016, e os dados podem ser utilizados na produção de pesquisa e na produção de conhecimento, ficando disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações, relacionados à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Caso o pesquisado identifique a ocorrência de dano imaterial que consiste na lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa, este poderá a qualquer momento retirar o TCLE.

O(A) entrevistado será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a 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.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, *Luciane de Cassia Santos Lopes*, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O presente termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(a) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERCEPÇÃO DE SUAS FAMILIAS**, cujo objetivo deste estudo é de analisar o processo de aprendizagem de alunos público alvo da educação especial inseridos nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais no município de Belo Horizonte a partir da percepção de sua família.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o(a) pesquisador (a) Luciane de Cassia Santos Lopes, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: *nome completo do sujeito de pesquisa*

Endereço: *endereço completo institucional*

RG: *XXXXXXXX*

Fone: (*XX*) *XXXX-XXXX*

Email: *xxxxx@xxxxxx*

Assinatura do voluntário

Cidade, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Luciane de Cassia Santos Lopes

Endereço: *Av. Prudente de Morais, 444, Cidade Jardim, Belo Horizonte - MG*

RG: *mg 10.311.600*

Fone: *(31) 99758-7759*

Email: *lusanne.cs@gmail.com,lulopesped2021@gmail.com*

Assinatura do pesquisador

Cidade, data.

ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Ensino Superior

Termo De autorização - SEE/SU

Belo Horizonte, 08 de março de 2023.

INTERESSADA: Luciane de Cassia Santos Lopes

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pela supracitada, é de parecer favorável à realização da pesquisa **APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERCEPÇÃO DE SUAS FAMÍLIAS.**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Costa Rego
Chefe de Gabinete
Respondendo pela Subsecretária de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Ana Costa Rego, Chefe de Gabinete**, em 09/03/2023, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

Termo De autorização (61945349) SEI 1260.01.0028770/2023-59 / pg. 1



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **61945349** e o código CRC **998072CA**.