

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

STEPHANIE CRISTINE ALVES

Educação Inclusiva:

Um estudo sobre as vivências de responsáveis legais e professoras no
desenvolvimento de estudantes com deficiência

Franca
2025



STEPHANIE CRISTINE ALVES

Educação Inclusiva:

Um estudo sobre as vivências de responsáveis legais e professoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca/SP, para obtenção do título de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas, gestão e formação na educação

Orientadora: Prof. Dra. Anáisa Leal Barbosa Abrahão

Franca

2025

A474e	<p>ALVES, Stephanie Cristine</p> <p>Educação Inclusiva: Um estudo sobre as vivências de responsáveis legais e professoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência. / Stephanie Cristine Alves. -- Franca, 2025</p> <p>85 p.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca</p> <p>Orientadora: Dra. Anaísa Leal Barbosa Abrahão</p> <p>1. Família. 2. Deficiência. 3. Educação Inclusiva. 4. Educação Especial. 5. Professores.</p>
-------	--

STEPHANIE CRISTINE ALVES

Educação Inclusiva:


Um estudo sobre as vivências de responsáveis legais e professoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca/SP, para obtenção do título de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.


Área de Concentração: Políticas, gestão e formação na educação

Data da defesa: 06/03/2025


Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
ANAÍSA LEAL BARBOSA ABRAHÃO
Data: 28/04/2025 18:41:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Anaísa Leal Barbosa Abrahão
UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

 Documento assinado digitalmente
TATIANA NORONHA DE SOUZA
Data: 12/05/2025 08:55:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Tatiana Noronha de Souza
UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

 Documento assinado digitalmente
LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS
Data: 09/05/2025 14:11:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias
USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Campus de Ribeirão Preto



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA


Câmpus de Franca

ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **STEPHANIE CRISTINE ALVES**, RA nº: PAP230197, RG nº MG-19.359.499, expedido pela PC/MG, defendeu, no dia 06/03/2025, a dissertação intitulada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DE RESPONSÁVEIS LEGAIS E PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**, junto ao Programa de Pós Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Curso de Mestrado Profissional, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Franca, 06 de março de 2025


Supervisor Técnico de Serviço
Serviço de Pós-Graduação - Câmpus Franca

Dedico este trabalho ao meu pai, Jefferson, por ser meu exemplo de força e coragem.

À minha mãe, Telma, por seu amor e apoio constante.

Ao meu irmão, Stepherson, minha herança.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero dedicar meus mais profundos agradecimentos aos meus pais, Jefferson e Telma, que foram a minha força motriz em cada etapa dessa caminhada. Que carregam no olhar o brilho de quem sempre acreditou em mim. Vocês são os pilares que sustentam meus sonhos, as mãos que me ergueram quando eu caí e os corações que me ensinaram o verdadeiro significado do amor incondicional.

Ao meu irmão, Stepherson, meu companheiro de vida. Agradeço o apoio constante, por me mostrar, com seu exemplo, o verdadeiro significado de persistência. Você é a prova de que a família é o maior presente que a vida nos dá. Obrigada por sempre me lembrar que, juntos, somos mais fortes.

Ao meu noivo, Mateus, agradeço por estar ao meu lado em todos os momentos desta caminhada. Sua paciência, compreensão e crença no meu potencial foram forças que me impulsionaram a seguir em frente. Obrigada por dividir os desafios da educação comigo e me fortalecer com seu amor.

À minha orientadora, Anaísa, minha eterna gratidão. Uma mentora e exemplo de sabedoria. Com seu olhar atento e sua orientação precisa, me ajudou a encontrar o caminho para alcançar meus objetivos. Sua orientação foi um farol que me guiou nos momentos de incerteza, seu apoio foi fundamental. Obrigada por acreditar em mim e por me ajudar a transformar meus sonhos em realidade.

A todas as pessoas com deficiência, que enfrentam desafios diários com uma coragem que inspira e uma força que transforma. Vocês são a prova viva de que as limitações não definem quem somos, mas sim a forma como superamos os obstáculos que a vida nos apresenta. Como disse Helen Keller, uma mulher extraordinária que superou as barreiras da surdez e da cegueira: "Nunca se pode consentir em rastejar, quando se sente ímpeto de voar." Esta conquista é dedicada a todos que, como ela, transformam desafios em motivos para voar mais alto.

Com todo o meu amor e gratidão,
Stephanie.

RESUMO

A Educação Especial é uma modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A literatura aponta que familiares enfrentam dificuldades no cuidado de escolares com deficiência. Já os professores lidam com a escassez de recursos e de formação continuada. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo geral caracterizar as vivências de responsáveis legais e de professoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência em contexto de inclusão escolar. Como objetivos específicos: (1) verificar as vivências dos familiares no cuidado e inclusão da pessoa com deficiência; (2) caracterizar as vivências das professoras no processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva, com abordagem qualitativa e corte transversal. Participaram 72 responsáveis ($M=40$ anos e 8 meses), 34 professoras ($M=40$ anos e 5 meses) e 72 estudantes com deficiência ($M=14$ anos e 4 meses), incluindo casos de TEA, síndrome de Down, deficiência intelectual, paralisia cerebral, deficiência visual e auditiva. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas entre novembro de 2023 e janeiro de 2024, em escolas de uma cidade do sudoeste de Minas Gerais. Os dados foram interpretados por meio da análise temática, com auxílio do software IRaMuTeQ. Os resultados foram organizados em dois estudos. O Estudo I, destacou dificuldades enfrentadas por familiares, como exclusões sociais, barreiras no mercado de trabalho e limitações nos tratamentos, mas também apontou recursos, como apoio religioso e relações escolares positivas. O Estudo II, revelou que professoras enfrentam desafios na inclusão por falta de recursos e necessidade de formação, mas reconhecem avanços com materiais adequados e apoio institucional. Conclui-se da necessidade de avanços nas políticas públicas baseadas em dados científicos.

Palavras-chave: família; deficiência; educação inclusiva; educação especial; criança e adolescente; professores.

ABSTRACT

Special Education is a modality offered preferentially in the regular school system for students with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness. The literature indicates that family members face difficulties in caring for students with disabilities. Teachers, on the other hand, deal with a shortage of resources and continuing education. In view of this, the present study had as its general objective to characterize the experiences of legal guardians and teachers in the development of students with disabilities in the context of school inclusion. The specific objectives were: (1) to verify the experiences of family members in the care and inclusion of people with disabilities; (2) to characterize the experiences of teachers in the process of school inclusion. This is a descriptive field research, with a qualitative and cross-sectional approach. The participants were 72 guardians (M=40 years and 8 months), 34 teachers (M=40 years and 5 months) and 72 students with disabilities (M=14 years and 4 months), including cases of ASD, Down syndrome, intellectual disability, cerebral palsy, visual and hearing impairment. Data collection was carried out through semi-structured interviews between November 2023 and January 2024, in schools in a city in southwestern Minas Gerais. The data were interpreted through thematic analysis, with the help of the IRaMuTeQ software. The results were organized into two studies. Study I highlighted difficulties faced by family members, such as social exclusion, barriers in the job market, and limitations in treatments, but also pointed out resources, such as religious support and positive school relationships. Study II revealed that teachers face challenges due to lack of resources and the need for training but recognize progress with adequate materials and institutional support. The conclusion is that there is a need for advances in public policies based on scientific data.

Keywords: family; disability; inclusive education; special education; children and teenagers; teachers.

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1. FAMÍLIA E O DIAGNÓSTICO	19
2.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
2.3. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	23
2.4. POLÍTICA PÚBLICA – EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
2.5. A TEORIA BIOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	28
2.6. GESTÃO PÚBLICA	30
2.7. PROFESSOR APOIO: UM DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	33
2.8. A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTABELECENDO RELAÇÕES	36
3 MÉTODO	41
3.1. LOCAL E SITUAÇÃO	41
3.2. PARTICIPANTES	42
3.3. INSTRUMENTOS	45
3.4. COLETA DE DADOS	46
3.5. ANÁLISE DE DADOS	48
4 RESULTADOS	49
5 DISCUSSÃO	50
6 CONCLUSÃO	61
7 PRODUTOS	63
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA	69
APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO - ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PASSOS	72
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO - ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PASSOS	73
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	74

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS – PAIS (QRSH-Pr)	76
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS – PROFESSORES (QRSH-Pr)	77
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE CAPACIDADES E DIFICULDADES (SDQ)	78
APÊNDICE H – ENTREVISTA PARA PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES	79
APÊNDICE I – EVIDÊNCIAS DE SUBMISSÕES	82
APÊNDICE J - RELATÓRIO POLÍTICO: ANÁLISE INTERSETORIAL DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PASSOS-MG	83
Introdução	83
Objetivo	83
Resultados	83
Recomendações	86
Referências	87

1 INTRODUÇÃO

Consoante à Lei nº 9.394/96, qual seja a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a educação especial abarca um conjunto de práticas e recursos educacionais direcionados aos estudantes que apresentam deficiências, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, sendo estas de natureza física, intelectual, sensorial ou emocional. A finalidade precípua da educação especial reside na promoção da igualdade de oportunidades e inclusão de todos os alunos, possibilitando sua participação plena no processo educacional e o alcance do máximo potencial individual. No âmbito dessa temática, as políticas públicas desempenham um papel crucial ao garantir os direitos e atender às necessidades dos alunos com deficiência ou necessidades especiais, compreendendo desde legislações protetivas até a alocação de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento de programas específicos (Brasil, 1996).

De acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), comumente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência 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 (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece diretrizes e normas para promover a inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores, especialmente na educação. Esta legislação garante o direito à educação inclusiva, determinando a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e preconizando que tais instituições realizem adaptações curriculares, forneçam recursos de acessibilidade e ofereçam suporte especializado (Brasil, 2015).

Profissionais que lidam diretamente ou indiretamente com crianças com deficiência devem estar cada vez mais sensibilizados para contribuir para o desenvolvimento e inclusão social, ressaltando a importância de investimentos

em pesquisas e do papel significativo de cada pessoa ligada à criança em sua formação. A família, como primeira instituição de socialização, desempenha um papel crucial ao influenciar o desenvolvimento da criança, responsável pela inclusão do indivíduo na sociedade (Monteiro; Neres, 2023). A compreensão do papel dos profissionais envolvidos com crianças com deficiência exige uma análise sensível e aprofundada, considerando o impacto da família como primeira instituição de socialização. Conforme destaca Shiroma (2020), “o desafio de analisar o papel e a atuação dos *experts* requer relacionar a origem e os objetivos das redes aos mais amplos das frações de classe dominantes” (p. 7), ressaltando a relevância de sua atuação na produção de documentos e discursos que buscam moldar a opinião pública e criar expectativas alinhadas às demandas da globalização.

Conforme Franco e Gomes (2020), a sociedade contemporânea apresenta obstáculos significativos para a inclusão e aceitação de pessoas com deficiência, sendo a família frequentemente um reflexo dessas barreiras e dificuldades atuais, destacando-se que o nascimento de uma criança com deficiência acarreta mudanças significativas na vida familiar, gerando confusões emocionais e luto pela ausência da criança idealizada. Essas alterações repercutem nos papéis sociais familiares, transformando a dinâmica familiar e as relações externas. Salles e Leite (2018) argumentam que o currículo escolar deve incorporar intervenções e experimentações inovadoras, considerando os elementos cognitivos, culturais e sociais dos alunos. A escola, como ambiente de aprendizado, deve reconhecer a influência dos conhecimentos provenientes da dinâmica familiar na construção do conhecimento científico.

O termo “pessoas com deficiência” engloba indivíduos que apresentam qualquer impedimento que dificulte sua atuação plena na sociedade, seja de natureza intelectual, física ou sensorial. Identificam-se três grupos principais de deficiência: física, intelectual e sensorial. A deficiência sensorial é como uma disfunção total ou parcial de um ou mais dos cinco sentidos, sendo a incapacidade de usar normalmente esses sentidos. Já a deficiência motora, também conhecida como deficiência física, representa uma limitação na capacidade de controle dos componentes do corpo responsáveis pela mobilidade (Franco; Gomes, 2020).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, qual seja a Lei Federal nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), adota o modelo social de deficiência, que considera a interação entre as condições de saúde e as barreiras sociais como fator determinante para a limitação ou impedimento da participação plena e efetiva na sociedade, em condições de igualdade com as demais pessoas.

A deficiência física caracteriza-se pela perda ou anormalidade de uma estrutura ou função corporal, resultando em limitações na mobilidade, na coordenação motora ou em outras funções físicas. A deficiência intelectual, por sua vez, refere-se a restrições significativas no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, impactando habilidades cotidianas, como a comunicação, o autocuidado e as competências sociais. A deficiência sensorial abrange impedimentos nas funções sensoriais, tais como visão e audição, incluindo casos de surdez, cegueira ou baixa visão. A deficiência múltipla, por sua natureza, refere-se à coexistência de duas ou mais deficiências, como a associação entre deficiência física e deficiência sensorial ou intelectual (Brasil, 2015).

Todas as deficiências devem ser consideradas e analisadas no contexto de políticas públicas e de promoção de maior inclusão a esses indivíduos. Considerando todo o exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral caracterizar e analisar as vivências de responsáveis legais e educadoras no desenvolvimento de estudantes com deficiência em inclusão escolar a partir de um estudo de caso para determinada região brasileira. Como objetivos específicos, destacam-se: verificar as vivências de responsáveis legais no cuidado e inclusão de estudantes com deficiência; caracterizar as vivências de professoras no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

A produção deste trabalho de pesquisa se justifica primeiramente por sua relevância social e científica. A presença de estudantes com deficiência nas unidades educacionais constitui uma evolução histórica no acesso a direitos constitucionais, e a educação especial busca garantir que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades (Brasil, 1988). Ao estudar essa área, os pesquisadores contribuem para a análise e avanço de políticas públicas e práticas educacionais que promovam maior inclusão em diferentes setores da sociedade, especialmente a educação, enfoque do presente trabalho.

A pessoa com deficiência tem necessidades educacionais específicas. O estudo da educação especial permite a compreensão de necessidades individuais e desenvolve estratégias e abordagens educacionais personalizadas para atender a cada aluno de forma adequada, verificando e analisando suas necessidades e experiências provenientes de pessoas próximas, como familiares e professores, colaborando para análise das políticas associadas a partir do modelo de gestão societal (Paula, 2005).

A relevância social deste estudo se fundamenta na necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas. Ao estudar esse campo, existe a oportunidade de aprender a respeitar e apreciar as diferenças individuais, promovendo a cultura de respeito, empatia e inclusão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. FAMÍLIA E O DIAGNÓSTICO

Conforme Franco e Gomes (2020), as famílias, de acordo com suas expectativas e preparativos, engendram a construção de um filho antes mesmo de seu nascimento. No entanto, após essa idealização, instaura-se um período em que a família, desprovida de esperanças, experimenta a perda de expectativas. Tal cenário gera nos progenitores a perspectiva de proporcionar uma nova oportunidade ao novo e de confrontar a inusitada realidade (Franco; Gomes, 2020).

Segundo as observações de Cruz (2021), os indivíduos em nossa sociedade muitas vezes não se encontram emocionalmente preparados para assumir a parentalidade, sendo essa condição motivada por diferentes fatores. Estes incluem a carência de exemplos de antecessores apropriados, a ausência de normas consistentes para os procedimentos e períodos relacionados ao papel parental, a falta de maturidade tanto individual quanto do casal, e a ocorrência de gestações não planejadas. Esses elementos resultam na interrupção e modificação da rotina conjugal ou familiar ao receber uma criança com deficiência.

De acordo com Santos e Elias (2019), o nascimento de uma criança com deficiência, cujas características individuais diferem do padrão considerado normal, provoca rupturas na organização familiar. Sentimentos se desgastam, e se instaura um desequilíbrio na dinâmica familiar. Mesmo em unidades familiares coesas, essa instabilidade é inexorável, pois o sonho gestado durante a gravidez é desfeito. Destaca-se que a família utópica concebida pelos progenitores termina, dando lugar à necessidade de criar, imediatamente, uma nova concepção da família real.

Segundo Cruz (2021), a maioria dos pais expressa anseios por normalidade e progresso, muitas vezes negligenciando a singularidade de cada deficiência. Assim sendo, é imperativo reconhecer que determinadas deficiências impõem consideráveis limitações, exigindo investimento emocional, familiar, profissional e financeiro para propiciar o envolvimento tanto da pessoa com deficiência quanto da família. O sucesso nesse processo requer a

permissão para que o filho enfrente dificuldades e se depare com os obstáculos do cotidiano, sem que os pais substituam suas experiências. Monteiro e Neres (2023) observam que a sociedade contemporânea apresenta desafios consideráveis para a inclusão e aceitação de indivíduos com deficiência, sendo a família, em muitas circunstâncias, a confirmação dessas barreiras e dificuldades enfrentadas atualmente.

Neves, Rahme e Ferreira (2019) alertam para os efeitos prejudiciais do excesso de zelo por parte das famílias em relação aos filhos com deficiência, destacando que tal atitude pode propiciar a dependência e comprometer o desenvolvimento biopsicossocial desses indivíduos. Argumentando que a maneira como os progenitores cuidam de seus filhos influencia a percepção do poder público e dos educadores, sendo crucial para garantir o respeito às leis e normas, promovendo avanços educacionais que permitam à família custear as necessidades essenciais para o desenvolvimento e qualidade de vida.

No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, é fundamental compreender as dinâmicas familiares e sociais que permeiam essa realidade. Conforme Shiroma (2020), a globalização também impacta temas como a educação, transcendendo fronteiras nacionais e influenciando políticas educacionais em diferentes partes do mundo. Nesse sentido, a preocupação global com o conhecimento como fator de produção mobiliza diversos atores, incluindo organizações multilaterais e especialistas, na promoção de políticas globais para o desenvolvimento sustentável.

Assim como Shiroma (2020) destaca a importância das redes regionais na circulação do conhecimento, os estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência evidenciam a relevância das relações entre família, escola e sociedade. A repetição de ideias e a reprodução de abordagens específicas no contexto da educação, também podem ser observadas nas narrativas sobre a inclusão. Cruz (2021) destaca que a estabilidade da organização familiar é facilitada quando há um sólido suporte entre o casal. Nesse contexto, o ambiente familiar desempenha um papel crucial na evolução e desenvolvimento da criança, possibilitando que a família reconstrua sua estabilidade de maneira única, utilizando os recursos psicológicos ao seu alcance.

Considerando que a crise entre os pais de uma criança com deficiência é possível, pode-se resultar na separação do casal logo após o nascimento do filho com deficiência. Essa perspectiva é corroborada por Blascovi (1997), que argumenta que a saúde da relação conjugal decai com o advento da criança e a frustração de ambos representa um risco para a intimidade. No entanto, relações de forte intimidade conseguem superar conflitos e frustrações associadas à maternidade e paternidade.

Franco e Gomes (2020), evidenciam os desafios contemporâneos na sociedade em relação à inclusão e aceitação de pessoas com deficiência, sendo a família frequentemente um reflexo dessas dificuldades. A colaboração entre família e escola, conforme destacado por Lazzaretti e Freitas (2016), desempenha um papel fundamental no progresso de crianças com deficiência. As duas instituições constroem meios pertinentes para otimizar o desenvolvimento, promovendo uma interação positiva. Durante esse período de colaboração, o foco não recai sobre a deficiência, mas sim nas competências individuais, contribuindo para a formação de indivíduos confiantes.

2.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No senso comum, há uma grande confusão quanto aos conceitos de educação inclusiva e educação especial, como se uma excluísse a outra. No entanto, ambas se complementam, pois é possível que a Educação Especial seja de fato inclusiva, muito embora isso não seja observado como unanimidade na prática. O processo de Educação Inclusiva ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é usualmente descrita como uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para acolher qualquer aluno incondicionalmente e proporcionar uma educação de qualidade, permitindo que pessoas com deficiência estudem na escola que frequentariam se não fossem deficientes (Salles; Leite, 2018).

A Educação Inclusiva parte de uma escola cujo objetivo é acolher, promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos; ou seja, toda escola

“deveria” ser inclusiva. Quando se fala de educação pública democrática, refere-se a uma escola destinada para todos, buscando romper com a exclusão de qualquer minoria, como indígenas, pessoas com deficiência, neurodivergentes e outros. Nesse contexto, a escola inclusiva consiste no espaço destinado para o público-alvo da Educação Especial, que, nessa perspectiva, ganha força. Antes, as pessoas com necessidades especiais estudavam exclusivamente em escolas especiais e recebiam atendimento da Educação Especial. Hoje, a meta é que elas estudem com todos os alunos que não possuem deficiência, contando com o apoio da área da Educação Especial (Neves; Rahme; Ferreira, 2019; INEP, 2024).

De acordo com Salles e Leite (2018), a Educação Especial pode ser definida como a modalidade de ensino caracterizada por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação formal dos educandos com necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. Diante do exposto, compreende-se a Educação Especial como uma área do conhecimento que visa avaliar, buscar estratégias e oferecer atendimento educacional especializado complementar, voltado para estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento; ou suplementar, destinado a estudantes com altas habilidades ou superdotação. Contudo, depreende-se que a Educação Especial e a Inclusiva devem ser como metades de um todo, buscando ofertar um sistema educacional que permita ao aluno com necessidades especiais participar plenamente do processo escolar (Franco; Gomes, 2020).

Consoante a Neves, Rahme e Ferreira (2019), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), posiciona a Educação Especial como uma categoria transversal para os níveis, fases e categorias, incluindo o atendimento educacional especializado. Essa política viabiliza meios e serviços, conduzindo sua aplicação no ensino regular. Shiroma (2020) destaca a importância de compreender como as políticas educacionais são moldadas por forças globais, ressaltando que a globalização não impõe uniformidade, mas sim influencia os países de maneiras diversas. Nesse contexto, é fundamental analisar os mecanismos de transferência de políticas, indo além da imposição direta.

Em síntese, a abordagem integrada da Educação Especial e Inclusiva surge como fundamental para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Reconhecendo a complementaridade dessas perspectivas, percebemos que a Educação Inclusiva, enraizada em escolas comprometidas com um ensino de qualidade para todos, encontra na Educação Especial um suporte valioso. Transformações na estrutura escolar, destacadas por Salles e Leite (2018), são cruciais para criar ambientes onde a diversidade é não apenas aceita, mas celebrada. A convergência dessas abordagens visa não apenas à integração plena de estudantes com necessidades especiais, mas também à construção de uma sociedade mais inclusiva, promovendo oportunidades igualitárias para todos os alunos. Assim, a coexistência harmoniosa da Educação Especial e Inclusiva reflete não apenas uma evolução educacional, mas também um compromisso com a construção de comunidades.

2.3. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Os caminhos percorridos pela escola brasileira, visando acolher todos os alunos, encontram-se diante do caráter eminentemente excludente de nosso sistema educacional. O atendimento educacional especializado tem sido implementado de maneira distintiva nas salas de aula, e isso consiste na primeira barreira que se revela em uma discriminação, pois promove apenas a integração do aluno, ou seja, apenas sua permanência na escola, não permitindo a participação plena no processo de ensino-aprendizagem. A integração faz com que o aluno se adapte ao ambiente escolar para atender às exigências deste, o que não é o ideal, pois cabe à escola preparar-se para receber o aluno (Salles; Leite, 2018).

Por outro lado, em poucos casos há a efetiva inclusão, onde se busca garantir ao educando a plena participação no processo, visando uma transformação da sociedade. As escolas que seguem esta tendência adaptam suas práticas pedagógicas e recebem retorno positivo. A igualdade acontece não apenas quando há o acesso à escola comum, mas quando se assegura a permanência e prosseguimento da escolaridade. O momento atual requer mudança de postura e novas atitudes, e não é mais possível fechar os olhos

para essa realidade ou continuar aceitando uma versão equivocada de inclusão (Monteiro; Neres, 2023).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), para que seja efetivado um contexto inclusivo nas escolas, se faz necessário os sistemas educacionais assumirem que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem, esta deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade na totalidade. Os alunos jamais devem ser desclassificados ou inferiorizados por suas diferenças. As escolas não podem ser um lugar que colabore com a discriminação, segregação e esquecimento. Sabe-se da necessidade e urgência de se enfrentar os desafios da inclusão, propondo ações pelas quais de fato ela se concretize (Santos; Elias, 2019).

É preciso que se desvincule o aluno com deficiência da rotulação de incapaz, estabelecendo suas dificuldades como algo não definitivo, e colocá-lo em uma realidade educativa em que se considerem suas potencialidades e lhe ofereçam oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades. Inúmeras propostas educacionais que buscam a inclusão acabam diferenciando os alunos pela deficiência, indo contra os preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos maiores marcos da inclusão com repercussão mundial, defendendo que todos os alunos devem aprender juntos. Nesse sentido, esse documento trouxe novos olhares para a inclusão, objetivando reduzir a exclusão e desvalorização atribuídas aos alunos com necessidades especiais, buscando uma sensibilização sobre a precisão e importância de as instituições adotarem uma conduta inclusiva que possa vir a atender a todos, adequando-se à demanda de cada um.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, 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 a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as

comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. O direito à igualdade de oportunidades dentro do âmbito escolar é resultado de uma luta árdua e constante, que perpassa no decorrer dos anos e implica a obrigação do governo de garantir unidades de ensino para todas as crianças, independentemente de ter ou não alguma deficiência (Booth; Ainscow, 2012).

Da mesma forma, é primordial uma atuação docente bem planejada e estruturada, recebendo o apoio necessário para que o direito da criança e do adolescente seja respeitado. A esse respeito, Salles e Leite (2018) ressaltam que não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Nesse cenário de discussão e afirmação dos direitos das pessoas com deficiências, quanto ao estabelecimento de contexto que promovam acesso igualitário à educação a todos, percebe-se que apenas os documentos não garantem a efetividade da inclusão. A escola, para se tornar inclusiva, deve se configurar em um espaço democrático reconhecendo e entendendo as diversas necessidades de seus alunos, garantindo não apenas a matrícula, mas o suporte necessário para sua permanência (Booth; Ainscow, 2012).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024), a maioria das matrículas de alunos especiais, 53,7% do total, corresponde a estudantes com deficiência intelectual, totalizando 952.904 alunos. Em seguida, os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) compõem 35,9% do total, equivalente a 636.202 estudantes. Na terceira posição estão os indivíduos com deficiência física (163.790), seguidos pelos que têm baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693). Além disso, há 88.885 estudantes que apresentam duas ou mais deficiências combinadas. Divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas

brasileiras vem crescendo consistentemente. Em 2023, mais de 1,4 milhão de alunos com deficiência estavam matriculados na educação básica, o que representou um aumento em relação aos anos anteriores.

2.4. POLÍTICA PÚBLICA – EDUCAÇÃO ESPECIAL

O primeiro ponto a ser destacado é que, ao se falar em “política pública” segundo a concepção de Secchi (2013), remete-se a um sentido orientado ao concreto, ou seja, se fala em um conceito mais voltado à orientação para decisão e ação. No caso, ao se pensar na diferenciação entre os termos em inglês *politics* e *policy*, sendo que ambos são traduzidos como “política”, entende-se que *politics* remete às formas de poder em si, o formato político em geral, enquanto *policy* remete às políticas voltadas à ação e projetos sociais em geral, falando-se, portanto, em *public policies*. Considerando que as políticas públicas remetem ao conteúdo concreto e ao conteúdo simbólico de decisões políticas, bem como ao inerente processo de construção e atuação de tais decisões, Secchi (2013) as define como diretrizes orientadas à resolução de um problema público. A partir dos entendimentos do autor e à luz das proposições acima, para efeitos do presente trabalho, entendem-se “políticas públicas” como “propostas conceituais e práticas de projetos orientados à resolução de problemas públicos, quer sejam de ordem social, econômica, ambiental ou outra claramente expressa pelos básicos direitos constitucionais”. De maneira mais simplificada, remetem a ações e definições voltadas à resolução de questões de ordem pública com o propósito de culminar em desenvolvimento socioeconômico à região impactada.

À luz da definição acima mencionada, selecionou-se a pauta de “educação especial” para discussão no presente trabalho. No caso, ao se falar em “educação especial” no contexto de políticas públicas, é importante dedicar um espaço a um breve desenvolvimento conceitual. Isso porque o termo “educação especial”, por si só, inicialmente remete a um conceito mais abstrato do que o de uma política em si, o que levaria, por exemplo, que se pensasse na verdade em “políticas públicas orientadas à educação especial”, e não em uma “política pública denominada educação especial”.

Segundo discutido por publicação do Ministério da Educação (2008), as questões relacionadas à educação inclusiva, sendo esta intrinsecamente ligada à educação especial, são pautas de discussões e tendências mundiais de ações políticas, sociais, culturais e pedagógicas, sendo um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos. A educação especial assume particular importância quando se levam em conta os problemas relacionados às dificuldades do sistema de ensino atual que culminam em diferenciações e até mesmo algumas práticas e características discriminatórias dos ambientes e dos processos escolares em si.

As políticas públicas de Educação Especial estão alinhadas com princípios de direitos humanos e igualdade. Elas visam assegurar que as crianças com deficiências tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades específicas, conforme garantido por legislações e convenções internacionais. Diversos países possuem legislações que garantem o direito à educação para alunos com deficiências. Por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação (Brasil, 2015).

A implementação eficaz das políticas de Educação Especial pode enfrentar desafios como a falta de recursos, a resistência à mudança por parte de algumas instituições e a necessidade de formação contínua para educadores. As políticas públicas de Educação Especial estão alinhadas com princípios de direitos humanos e igualdade. Elas visam assegurar que as crianças com deficiências tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades específicas, conforme garantido por legislações e convenções internacionais.

Dessa forma, se torna importante que a organização de escolas, classes e metodologias de ensino sejam repensadas para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, e a política pública de implementação de educação especial é um caminho para o atingimento de tal objetivo. Nesse contexto, inclusive, o objetivo da política em questão já é definido para subsidiar o desenvolvimento do presente trabalho, qual seja promover práticas mais inclusivas de ensino na educação formal brasileira, permitindo que a educação chegue de maneira mais assertiva a pessoas com diferentes tipos de condições especiais e, dessa forma, sejam elevados os índices nacionais de aprendizagem

e desenvolvimento educacional. Tratando-se de educação, é importante considerar que existem os níveis de ensino infantil, fundamental, médio e superior, e todos esses níveis apresentam públicos específicos com particularidades decorrentes das idades e indicadores de desenvolvimento humano.

2.5. A TEORIA BIOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) é uma abordagem integrada para entender o desenvolvimento humano, que enfatiza a interação complexa entre o indivíduo e seus diversos ambientes ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner; Morris, 1998). A teoria se baseia na ideia de que o desenvolvimento é influenciado por múltiplos sistemas ambientais e suas interações. Oferece uma visão abrangente e complexa do desenvolvimento humano, integrando fatores biológicos e ambientais e enfatizando a importância das interações entre diferentes níveis de influência.

Essa teoria destaca a interação entre o indivíduo e vários sistemas ambientais, desde o ambiente imediato (microsistema) até a cultura e sociedade em geral (macrossistema). Bronfenbrenner enfatizou a importância dos contextos sociais e culturais no desenvolvimento, influenciando significativamente a psicologia do desenvolvimento, a educação e as políticas públicas. Sua abordagem integradora ajudou a entender como diferentes níveis de ambiente e suas interações moldam o crescimento e o comportamento humano.

O microsistema inclui a família, que desempenha um papel fundamental no suporte ao desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. A colaboração estreita entre escola e família é essencial para garantir que o aluno receba o suporte necessário em casa e na escola. De acordo com Martins e Szymanski (2004) a teoria sugere que o ambiente imediato do aluno, como a sala de aula e a interação com professores e colegas, tem um impacto direto no seu desenvolvimento. Na educação especial, isso se traduz na importância de criar ambientes de aprendizagem adaptados às necessidades individuais dos alunos, com suporte personalizado e estratégias de ensino diferenciadas.

O mesossistema envolve as interações entre diferentes ambientes do aluno, como a escola e serviços de apoio. Em educação especial, isso pode incluir a coordenação entre professores, terapeutas, psicólogos e outros profissionais que trabalham com o aluno para garantir uma abordagem coesa e integrada, refere-se ao ambiente imediato e direto do indivíduo, como a família, a escola e o grupo de amigos. Estes são os contextos mais próximos que têm uma influência direta no desenvolvimento. Inclui as interações entre diferentes microsistemas. Por exemplo, como as experiências na escola podem influenciar a vida familiar e vice-versa (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner; Morris, 1998).

O macrosistema abrange as normas culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996). Em educação especial, é importante considerar como as atitudes culturais e as normas sociais em relação à deficiência e à inclusão afetam a forma como os alunos com necessidades especiais são tratados e apoiados. A promoção de uma cultura de inclusão e respeito pela diversidade nas escolas reflete as mudanças nas normas e valores sociais, impactando diretamente a experiência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Para Bronfenbrenner (2002), as 'pessoas' são vistas como indivíduos em desenvolvimento dentro de um contexto ecológico complexo e dinâmico. Sua definição de pessoas enfatiza a interação. O desenvolvimento é moldado pela interação entre o indivíduo e seus diversos ambientes ao longo do tempo. As experiências e as relações sociais influenciam como a pessoa cresce e se desenvolve.

Ainda de acordo com o autor, o termo "processo" se refere à interação dinâmica e contínua entre indivíduos e seus ambientes. Em sua teoria bioecológica, os processos são fundamentais para compreender como o desenvolvimento humano ocorre. Os processos de desenvolvimento não são estáticos; eles evoluem com o tempo, refletindo mudanças tanto no indivíduo quanto em seus contextos ambientais. Isso inclui o impacto de transições e eventos ao longo da vida, que afetam como os ambientes e os processos interagem.

De acordo com Ng et al. (2024), a palavra 'contexto' é o conjunto complexo e interconectado de ambientes e influências sociais que afetam o

desenvolvimento humano, abrangendo desde os ambientes mais próximos até as influências culturais e sociais mais amplas. O contexto envolve fatores culturais, sociais e históricos que moldam os ambientes e as experiências do indivíduo. Isso inclui valores culturais, políticas públicas e práticas sociais que afetam como as pessoas interagem e se desenvolvem (Ng et al., 2024)

Bronfenbrenner e Evans (2002) considerava o “tempo” um componente essencial para entender o desenvolvimento humano. Em sua teoria bioecológica, o tempo é abordado principalmente por meio do conceito de "cronossistema", que se refere ao impacto das mudanças e eventos ao longo do tempo no desenvolvimento do indivíduo. O cronossistema abrange as transições e eventos ao longo da vida, como o início da escolaridade, mudanças na estrutura familiar, ou a entrada no mercado de trabalho. Esses eventos podem influenciar significativamente o desenvolvimento ao moldar a interação entre o indivíduo e seus diversos sistemas ambientais, e o tempo é uma dimensão crucial que influencia e é influenciada pelos processos de desenvolvimento. Ele integra as mudanças temporais e os eventos da vida nas interações entre o indivíduo e seus ambientes.

Aplicar a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner à educação especial ajuda a entender como múltiplos contextos e interações influenciam o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Isso destaca a importância de uma abordagem sistêmica e interacionista que considera não apenas o ambiente imediato do aluno, mas também as influências mais amplas e as mudanças ao longo do tempo.

2.6. GESTÃO PÚBLICA

Segundo Paula (2005a; 2005b), a gestão social se refere a um modelo de administração pública que se diferencia do gerencialismo tradicional, colocando ênfase na participação cidadã e na construção de uma esfera pública democrática. Ela critica a aplicação de práticas gerenciais privadas no setor público e propõe a gestão social como uma alternativa que valoriza o envolvimento direto da sociedade na formulação e implementação de políticas públicas:

A educação é o caminho para a transformação social. Para promover mudanças significativas, é essencial que todos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialize suas habilidades (Paula, 2005a; 2005b).

Nesse trecho, se notam pressupostos da educação inclusiva, e o levantamento das vivências de responsáveis legais de alunos com deficiências pode indicar, a partir das realidades apresentadas, as potencialidades e entraves da política de educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Nessa direção, esse trabalho pode contribuir na medida em que integra a participação de autores sociais que convivem e que influenciam no desenvolvimento da pessoa com deficiência, podendo se tornar um indicador avaliativo da política pública referida indo a encontro do modelo de gestão social (famílias, professoras, gestão escolar).

A gestão social "não se limita à eficiência técnica e econômica, mas inclui a eficácia social e política", buscando integrar diversos atores sociais na tomada de decisões públicas. Este modelo se fundamenta na ideia de que o Estado deve funcionar como um facilitador de processos democráticos e participativos, em vez de ser um mero executor de políticas previamente estabelecidas (Paula, 2005a; 2005b). A verdadeira inclusão acontece quando todos os segmentos da sociedade (políticas públicas efetivas e seus impactos sobre os contextos) estão alinhados para eliminar as barreiras e criar oportunidades equitativas para todos.

A gestão participativa vai além da simples consulta ou envolvimento superficial dos cidadãos. Ela enfatiza a importância de criar mecanismos que permitam a participação efetiva, como conselhos participativos, orçamentos, e outras formas de governança colaborativa. A gestão participativa é vista como uma ferramenta para fortalecer a democracia, aumentar a transparência, e assegurar que o poder público esteja verdadeiramente comprometido com o bem comum. Modelo de gestão é crucial para construir uma esfera pública mais inclusiva e democrática, onde o poder não se concentra apenas nas mãos do Estado ou dos gestores, mas é distribuído entre todos os envolvidos nos processos decisórios. Sendo uma gestão participativa envolve diversos atores sociais, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e que

reflitam as necessidades e interesses da sociedade como um todo (Paula, 2005a; 2005b).

O termo "gestão conservadora" é aplicado para se referir a modelos de administração pública que são caracterizados pela preservação das estruturas tradicionais de poder e pela resistência a mudanças que promovam a democratização e a inclusão social (Paula, 2005a; 2005b). Em sua análise, a gestão conservadora está alinhada a práticas gerenciais que enfatizam a eficiência técnica e econômica, mas negligenciam a participação cidadã e a equidade social. Segundo a autora, esse tipo de gestão tende a manter o status e perpetuar desigualdades, ao priorizar o controle centralizado e a hierarquia dentro das organizações públicas. A gestão conservadora, portanto, contrasta com modelos mais progressistas, como a gestão participativa e a gestão social, que buscam envolver a sociedade civil nos processos decisórios e promover uma administração pública mais aberta e inclusiva.

A Educação Especial é voltada para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiências ou necessidades específicas, visando a inclusão no ambiente escolar regular através de uma abordagem centrada no aluno, com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais. Este pressuposto pode ser relacionado com Paula (2005a; 2005b), uma vez que a autora apresenta a inclusão no contexto mais amplo da sociedade, abordando questões estruturais e promovendo a participação comunitária, implementando políticas por meio da participação ativa da comunidade e parcerias diversas e abordando a inclusão de maneira integrada. Com isso, se busca reduzir desigualdades sociais e promover uma inclusão efetiva através da participação comunitária e políticas integradas.

A Educação Especial evidencia as vivências e a inclusão no contexto educacional, com foco em garantir que alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação adaptada e inclusiva. Para isso, adotam-se práticas pedagógicas e recursos especializados voltados ao atendimento das necessidades individuais desses alunos, promovendo sua inclusão no sistema educacional.

Destaca-se, portanto, a importância de proporcionar uma educação inclusiva que permita aos alunos com deficiência atingir seu potencial e se integrar plenamente à sociedade. Segundo Paula (2005a; 2005b), ambas as

abordagens — a gestão social e a educação especial — visam à inclusão e à equidade, embora atuem em níveis e contextos distintos: enquanto a gestão social se concentra em um escopo mais amplo e estruturado, a educação especial enfoca as práticas pedagógicas e o ambiente escolar.

O levantamento das vivências de responsáveis legais de alunos com deficiências pode indicar, a partir das realidades apresentadas, as potencialidades e entraves da política de educação inclusiva na perspectiva da educação especial. Nessa direção, esse trabalho pode contribuir na medida em que integra a participação de autores sociais que convivem e que influenciam no desenvolvimento da pessoa com deficiência, podendo se tornar um indicador avaliativo da política pública referida indo a encontro do modelo de gestão social (famílias, professoras, gestão escolar).

2.7. PROFESSOR APOIO: UM DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A atuação do professor de apoio no contexto da educação inclusiva tem ganhado crescente relevância nas discussões sobre práticas pedagógicas eficazes que garantam a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. Esse profissional atua diretamente na sala de aula regular, em conjunto com o professor regente, promovendo estratégias de mediação e adaptação necessárias para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação possam acompanhar e participar efetivamente das atividades escolares (Ribeiro, 2010).

Segundo Monteiro e Neres (2023), a colaboração entre o educador de necessidades especiais e o educador convencional é crucial para promover a inclusão. Juntos, podem elaborar e aplicar métodos que beneficiem o processo de aprendizagem de cada estudante, assegurando que todos sejam contemplados. Essa parceria é essencial para garantir que as ações pedagógicas sejam pensadas de forma coletiva, respeitando as singularidades de cada aluno.

O papel do professor de apoio exige uma formação que vá além do domínio do conteúdo: é necessário que o educador esteja preparado para compreender, respeitar e acolher as diferenças individuais, ajustando metodologias e recursos didáticos. Para Mendes (2006), o educador que atua

em uma instituição inclusiva precisa ser um facilitador do saber, capaz de reconhecer as particularidades de cada estudante e de adaptar suas práticas para assegurar o aprendizado de todos. Os desafios são muitos – desde a formação adequada até as mudanças estruturais e organizacionais –, mas os benefícios se estendem a toda a comunidade escolar, não apenas aos estudantes com deficiência.

Além disso, o docente da educação especial pode desempenhar a função de professor de apoio atuando junto ao professor da classe comum, desenvolvendo um ambiente educacional adaptado e acessível, que favoreça a participação ativa de todos os estudantes (Ribeiro, 2010). Nesse sentido, o professor de apoio representa uma presença constante e integrada no cotidiano escolar dos alunos com deficiência, contribuindo de forma significativa para sua inclusão social e acadêmica.

No contexto do estado de Minas Gerais, os referidos professores de apoio estão denominados como “Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA)”. Segundo a Superintendência Regional de Ensino Nova Era (2022), esse profissional desempenha o papel de colaborar diretamente no processo educacional de alunos que apresentam disfunções neuromotoras graves, deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculados na escola comum. De acordo com o Art. 27 da Resolução nº 4256/2020, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2020), é permitida a designação de um professor de apoio para cada grupo de até três estudantes inseridos no mesmo ano de escolaridade e frequentando a mesma turma. Caso a instituição disponha de apenas uma turma para o respectivo ano, o professor poderá estender sua atuação a mais de três estudantes, conforme estabelece o § 1º do mesmo artigo. Para exercer essa função, é exigido que o profissional possua formação geral em docência, além de formação inicial e continuada específica na área da deficiência com a qual irá trabalhar.

Na Prefeitura do município do estado de Minas Gerais, o profissional que realiza funções de apoio à inclusão escolar é denominado oficialmente como “FT - Prof. Apoio Crianças com NEE” (Necessidades Educacionais Específicas). A sigla “FT” se refere à natureza do vínculo como Função Temporária. As atribuições deste profissional envolvem o apoio direto a estudantes com

necessidades educacionais específicas no ambiente da sala de aula regular, atuando em colaboração com o professor regente para adaptar atividades pedagógicas, facilitar a comunicação e promover a inclusão educacional desses alunos, assegurando sua participação efetiva nas atividades escolares.

Muito embora sejam profissionais semelhantes em atribuições e atuação, ao se comparar os níveis de governo, existem diferenças quanto aos requisitos de formação para sua atuação, bem como na natureza da ocupação (podendo ser temporário ou efetivo, por exemplo). O Quadro 1 sintetiza as informações dessas diferenças.

Quadro 1: Critérios exigidos pela prefeitura e pelo estado de Minas Gerais para o professor de apoio.

Critério	Prefeitura	Estado de Minas Gerais
Formação	Licenciatura plena em Pedagogia ou curso normal superior.	Licenciatura plena em Pedagogia ou área específica da Educação.
Formação Especializada	Exigida formação especializada na área da educação especial e inclusiva.	Exigida formação especializada na área da educação especial e inclusiva.
Atribuições	Atuar como professor de apoio para crianças com NEE, elaborar PDI, atender até 3 alunos por turma.	Atuar no atendimento educacional especializado, apoiando o processo pedagógico de escolarização e colaborando com professores regentes, elaborar PDI, atender até 3 alunos por turma.

Em contraponto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar, previsto na legislação brasileira através da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), destinado a atender as necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE deve ser oferecido fora do horário da classe comum, em salas de recursos multifuncionais, e tem como objetivo identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para o aprendizado e a participação plena dos alunos (Ministério da Educação, 2024).

De acordo com o Ministério da Educação (2024), o AEE busca complementar ou suplementar a formação dos alunos, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia e independência em diferentes contextos, escolares e sociais. Esse atendimento deve ser realizado por profissionais com formação específica em Educação Especial, sendo estruturado com base nas demandas individuais dos estudantes. Lima (2018) destaca que o AEE é essencial para remover os obstáculos que impedem o acesso ao currículo comum, promovendo a equidade educacional.

Segundo o Art. 58 da LDB (Brasil, 1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares, com serviços de apoio especializado sempre que necessário. Nesse contexto, o AEE se articula com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, contribuindo para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conteúdo programático e se envolvam plenamente nas atividades escolares.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a educação é um direito garantido a todas as pessoas com deficiência, devendo ser ofertada em sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas do ensino. Esses sistemas devem considerar as características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem de cada aluno. Ainda nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça a importância de um sistema educacional que acolha a diversidade, reconhecendo que cada criança possui gostos, habilidades e necessidades educacionais únicas.

Em resumo, tanto o professor de apoio, com sua presença cotidiana e articulada ao planejamento pedagógico, quanto o AEE, com seu caráter especializado e complementar, são essenciais para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. No entanto, é a atuação direta, sensível e contínua do professor de apoio que garante, no dia a dia da escola, que o princípio da equidade se transforme em práticas concretas de inclusão.

2.8. A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTABELECIDO RELACIONAMENTOS

Segundo Paula (2005a; 2005b), os avanços na política de Educação Especial são evidentes, especialmente no que diz respeito à construção de uma sociedade mais inclusiva. A autora aponta que, ao longo dos anos, houve uma maior valorização da participação da comunidade na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. A promoção de um sistema educacional inclusivo passou a ser entendida não apenas como uma adaptação do ensino para alunos com deficiência, mas como um processo que envolve mudanças estruturais no ambiente escolar e na sociedade, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais.

Além disso, Paula (2005a; 2005b) destaca que os avanços na política de Educação Especial também se refletem na crescente integração de recursos pedagógicos especializados e na formação contínua dos profissionais da educação. A autora sublinha que as políticas de inclusão escolar precisam ser acompanhadas de um comprometimento mais amplo com a adaptação dos currículos e das metodologias de ensino, de modo a atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Isso inclui o fortalecimento de parcerias entre as instituições educacionais, a comunidade e os órgãos governamentais, garantindo que a inclusão seja efetiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições.

Em termos de políticas públicas, Paula (2005a; 2005b) aponta que o principal avanço foi a consolidação de uma abordagem mais integrada, que busca não apenas a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também sua plena participação em todos os aspectos da vida escolar e social. Isso envolve, portanto, uma mudança na perspectiva educacional, que passa a compreender a inclusão como um direito fundamental, promovendo a equidade no acesso ao ensino e na qualidade da educação oferecida.

O modelo biomédico de deficiência, tradicionalmente predominante, baseia-se na concepção de que a deficiência é uma condição patológica ou anomalia que deve ser tratada ou corrigida por meio de intervenções clínicas e terapêuticas. Nesse modelo, a deficiência é vista como uma falha no corpo ou na mente do indivíduo, e o foco da intervenção está na minimização ou eliminação das limitações físicas, cognitivas ou sensoriais. A Educação Especial fundamentada nesse modelo adota uma abordagem centrada no tratamento da deficiência, frequentemente desconsiderando as barreiras estruturais e sociais

que os estudantes com deficiência enfrentam. Para Baker (2008), essa perspectiva limita a inclusão efetiva, pois se concentra em adaptar os alunos ao sistema educacional, sem promover mudanças no próprio ambiente escolar para torná-lo acessível. Essa abordagem resulta em intervenções isoladas, muitas vezes focadas em tratamentos clínicos, sem uma adaptação significativa do contexto educacional.

Por outro lado, o modelo social de deficiência adota uma abordagem mais sistêmica, considerando que a deficiência não reside apenas no indivíduo, mas nas barreiras impostas pela sociedade. Segundo Oliver (1996), a deficiência deve ser entendida como o produto das atitudes e estruturas sociais que excluem as pessoas com deficiência da participação plena em diversas esferas da vida, incluindo a educação. Nesse modelo, a ênfase está na remoção dessas barreiras sociais, culturais e físicas, para que os indivíduos com deficiência possam desfrutar de igualdade de oportunidades. Paula (2005a; 2005b) destaca que a Educação Especial, sob a ótica do modelo social, deve focar na adaptação do ambiente educacional, do currículo e das práticas pedagógicas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente da vida escolar. Isso envolve a implementação de políticas educacionais inclusivas e a adoção de recursos pedagógicos especializados, com o objetivo de promover a equidade no acesso ao conhecimento e à participação social.

No contexto da Educação Especial, os modelos biomédico e social têm implicações significativas sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. O modelo biomédico, ao focar a deficiência como um problema a ser tratado, tende a gerar práticas pedagógicas que, muitas vezes, resultam em uma abordagem segregacionista, em que o aluno com deficiência é tratado de maneira isolada, sem uma verdadeira adaptação do ambiente escolar. Em contrapartida, o modelo social enfatiza a necessidade de uma mudança no sistema educacional para garantir que as escolas sejam espaços inclusivos e acessíveis a todos os alunos. Meyer (2006) argumenta que, ao adotar o modelo social, a Educação Especial se transforma em um processo de adaptação não apenas do aluno, mas também do ambiente educacional, buscando eliminar as barreiras que limitam a participação plena de alunos com deficiência no currículo regular. Isso implica na criação de um sistema educacional que valorize a

diversidade e que forneça os recursos necessários para que todos os alunos possam aprender de acordo com suas capacidades e necessidades.

Ao longo das últimas décadas, a Educação Especial tem avançado em direção à adoção dos princípios do modelo social, com uma ênfase crescente na inclusão e na adaptação das práticas educacionais para promover a participação ativa de alunos com deficiência. Como argumenta Paula (2005a; 2005b), a implementação de políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar deve ser baseada em uma visão integrada da deficiência, que considere tanto as necessidades dos alunos quanto as condições estruturais das instituições educacionais. A autora reforça que a verdadeira inclusão só será alcançada quando houver uma transformação nas atitudes sociais e na organização escolar, permitindo que os alunos com deficiência tenham acesso igualitário ao ensino e à participação social.

A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, conforme analisado por Enicéia Gonçalves Mendes (2006), reflete a crescente complexidade das discussões sobre a efetividade das políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência. A autora observa que, embora a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), tenha avançado consideravelmente ao reconhecer a inclusão como um direito fundamental, as práticas pedagógicas e estruturais nas unidades educacionais ainda enfrentam desafios significativos para garantir a efetiva participação de todos os alunos no sistema educacional. Ainda, destaca que, apesar das conquistas legislativas, muitas escolas permanecem inadequadas para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência, evidenciando a lacuna entre a teoria da inclusão e sua implementação prática no cotidiano escolar. Nesse sentido, Mendes (2006) argumenta que a radicalização do debate sobre inclusão deve envolver não apenas a promoção de políticas públicas, mas também uma reflexão crítica sobre os paradigmas pedagógicos existentes, os quais, muitas vezes, perpetuam práticas excludentes e segregadoras.

A radicalização desse debate deve também incluir a conscientização de educadores, gestores escolares e da sociedade como um todo sobre as profundas implicações sociais e educacionais da exclusão de alunos com deficiência. Para a referida autora, a mudança deve ser ampla, abrangendo desde a formação continuada dos educadores até a adaptação dos currículos e

da estrutura física das escolas. Mendes (2006) enfatiza que a verdadeira inclusão escolar só será alcançada quando houver um compromisso coletivo de transformação das práticas pedagógicas, do ambiente escolar e da postura da sociedade frente à diversidade. Assim, a radicalização do debate sobre inclusão no Brasil deve ser compreendida como um processo contínuo de reconfiguração das relações educacionais, no qual a inclusão seja entendida não apenas como a inserção de alunos com deficiência no sistema regular, mas como a garantia de sua plena participação e acesso às oportunidades educacionais, dentro de um contexto de respeito às diferenças e valorização da diversidade.

3 MÉTODO

O presente método consiste em uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, descritiva e de recorte transversal. Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender, a partir das percepções de docentes e responsáveis, os desafios e experiências relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Essa técnica metodológica foi escolhida por permitir uma maior flexibilidade nas respostas, possibilitando que os participantes compartilhassem suas vivências de forma mais livre e reflexiva, respeitando suas subjetividades.

Para a fundamentação teórica, foi realizada uma revisão narrativa na literatura, que consiste em um tipo de estudo que busca apresentar um panorama geral e crítico sobre determinado tema, sem a obrigatoriedade de seguir métodos sistemáticos para a seleção e análise das fontes. Segundo UNESP (2015), esse formato de revisão permite ao autor maior liberdade na escolha dos materiais utilizados, o que favorece a construção de análises amplas e interpretativas. Trata-se de uma estratégia comum em pesquisas iniciais ou em campos com vasta produção acadêmica, sendo empregada para contextualizar problemas de pesquisa, apontar lacunas existentes no conhecimento e sugerir caminhos para investigações futuras. Apesar de sua flexibilidade, é fundamental que o pesquisador adote critérios transparentes na seleção dos estudos para garantir a credibilidade da análise realizada.

3.1. LOCAL E SITUAÇÃO

A pesquisa foi realizada em um município localizado no interior do estado de Minas Gerais, na Mesorregião do Sul e Sudoeste de Minas Gerais. Com uma população estimada de 111.939 habitantes em agosto de 2022, distribuídos em uma área total de 1.338,070 km², constam alguns dados da população com deficiência, tais como:

- 5.533 indivíduos com deficiência auditiva;
- 1.743 indivíduos com deficiência intelectual;
- 7.775 indivíduos com deficiência motora;

- 13.864 indivíduos com deficiência visual;
- 83.042 sem nenhuma deficiência (INEP, 2023).

A cidade conta com trinta e sete escolas de ensino fundamental I e II, contendo 12.584 matriculados com o IDEB 6,1, e 18 escolas de ensino médio com 3.655 matriculados e com o IDEB 5,4.

Conforme explicado em 2.7, a rede estadual de educação considera como professor de apoio o profissional chamado “Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA)”, o qual está definido pela Resolução 4.256/2020 (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020) como o profissional que deve apoiar o processo pedagógico de escolarização de indivíduos com disfunções neuromotoras graves, deficiências múltiplas ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para atuar nesse atendimento, o professor deveria ter capacitação específica na área da deficiência que irá atuar como base da sua formação.

Muito embora exista tal disposição, informa-se que na rede estadual não existe o cargo oficial de professor de apoio e, dessa forma, docentes contratadas ocupam o cargo de professor de educação básica. A capacitação dos professores atuantes na educação especial nas escolas da rede estadual de Minas Gerais é estruturada por meio de formações continuadas, ofertadas por diversos centros especializados vinculados à Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG). Entre esses centros, destacam-se os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS). Essas instituições oferecem cursos, oficinas e orientações pedagógicas com o objetivo de aprimorar as práticas inclusivas e promover a eliminação de barreiras no ambiente escolar (CONSED, 2024).

3.2. PARTICIPANTES

Trata-se de uma amostragem não probabilística, intencional, composta por convivência e envolvendo 106 participantes ao total (100%). Desse montante, participaram 72 (67,92%) responsáveis de crianças e adolescentes com deficiência com média de idade de 40 anos e oito meses,

sendo 55 mães (76,39%), 7 pais (9,72%) e 10 responsáveis legais (13,89%). Em relação ao nível socioeconômico dos pais e responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência, nota-se que 29 participantes (40,28%) recebem até 1 salário-mínimo, 42 participantes (58,33%) recebem entre 1 a 5 salários-mínimos, e 1 participante (1,39%) recebe de 5 a 10 salários-mínimos. De acordo com as entrevistas, 42 participantes (58,33%) se declaram brancos, 20 participantes (27,78%) se declaram pardos e 10 (13,89%) participantes se declaram negros.

Ainda, foram envolvidas no estudo 34 participantes professoras de apoio atuantes na rede estadual pública (32,07%) de crianças e adolescentes com deficiência, com a idade mínima de 23 anos e máxima de 58 anos, apresentando tempo de atuação variado, sendo que:

- 21 professoras (61,76%) apresentam 2 a 8 anos de atuação;
- 10 professoras (29,41%) apresentaram 8 a 14 anos de atuação;
- 3 professoras (8,82%) apresentaram 14 a 20 anos de atuação na

área da educação especial.

Todas as professoras de apoio respondentes da pesquisa possuíam ao menos uma formação continuada relacionada à educação especial, mas não necessariamente as formações eram específicas para as deficiências com as quais cada respondente atua. 58% das professoras de apoio reconheceram que não possuem formação especializada para atuar na educação especial, o que limita suas possibilidades de intervenção efetiva.

A Tabela 1 sintetiza os dados de caracterização geral do grupo de educandos envolvidos na pesquisa, enquanto a Tabela 2 envolve os dados de caracterização das educadoras.

Tabela 1: Descrição dos educandos envolvidos no estudo

	Variável	N	%
Sexo	<i>Masculino</i>	47	31,82%
	<i>Feminino</i>	25	68,18%
Faixa Etária	<i>11 a 13 anos</i>	35	48,61%
	<i>14 a 16 anos</i>	30	41,67%
	<i>+17 anos</i>	7	9,72%
Ano Escolar	<i>Primeiro</i>	8	11,11%
	<i>Segundo</i>	6	8,33%
	<i>Terceiro</i>	3	4,17%
	<i>Quarto</i>	0	0,00%
	<i>Quinto</i>	0	0,00%
	<i>Sexto</i>	19	26,39%
	<i>Sétimo</i>	12	16,67%
	<i>Oitavo</i>	13	18,06%
	<i>Nono</i>	11	15,28%
Diagnóstico	<i>TEA (Transtorno do Espectro Autista)</i>	42	58,33%
	<i>Deficiência intelectual</i>	9	12,50%
	<i>Síndrome de Down</i>	11	15,28%
	<i>Deficiência auditiva</i>	5	6,94%
	<i>Paralisia cerebral</i>	3	4,17%
	<i>Deficiência visual</i>	2	2,78%
Raça	<i>Branco</i>	42	58,33%
	<i>Pardo</i>	20	27,78%
	<i>Negros</i>	10	13,89%
Renda	<i>1 salário</i>	29	40,28%
	<i>1 a 5 salários</i>	42	58,33%
	<i>5 a 10 salários</i>	1	1,39%

Nota: n = 72.

Tabela 2: Descrição das educadoras envolvidas do estudo

	Variável	N	%
Sexo	<i>Masculino</i>	0	0,00%
	<i>Feminino</i>	34	100,0%
Faixa Etária	<i>Mínimo</i>	23 anos	
	<i>Máximo</i>	58 anos	
Tempo de atuação	<i>2 a 8 anos</i>	21	61,76%
	<i>8 a 14 anos</i>	10	29,41%
	<i>14 a 20 anos</i>	3	8,82%
Tempo de formação	<i>2 a 8 anos</i>	13	38,24%
	<i>8 a 14 anos</i>	17	50,00%
	<i>14 a 20 anos</i>	4	11,76%

Nota: n = 34.

No tempo de formação também se pode notar uma variação, tais como 13 professoras (38,24%) com 2 a 8 anos de formação, 17 professoras (50%) com 8 a 14 anos de formação, e 4 professoras (11,76%) com 14 a 20 anos de formação na área da educação especial. Conforme ressaltado em 2.7, 100% das professoras de apoio devem possuir especialização na deficiência com a qual atua (Superintendência Regional de Ensino Nova Era, 2022), mas isso é realizado através de formações continuadas e não da carreira propriamente formalizada.

A média de idade das crianças e adolescentes foi de 14,4 anos e, quanto ao gênero, 47 crianças são do sexo masculino (68,18%) e 25 são do sexo feminino (31,82%). Quanto ao diagnóstico:

- 42 crianças e adolescentes (58,33%) têm Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- 9 crianças e adolescentes (12,50%) têm deficiência intelectual;
- 11 crianças e adolescentes (15,28%) têm síndrome de Down;
- 5 crianças e adolescentes (6,94%) têm deficiência auditiva;
- 2 crianças e adolescentes (2,78%) têm deficiência visual;
- 3 crianças e adolescentes (4,17%) têm paralisia cerebral.

Do total de estudantes, 18 alunos (25%) estão matriculados no 6º ano, 13 alunos (18,05%) estão no 7º ano, 13 alunos (13,05%) estão no 8º ano e 11 alunos (15,27%) no 9º ano do Ensino Fundamental II. Já no Ensino Médio, 7 alunos (9,72%) estão matriculados no 1º ano, 7 alunos (9,72%) estão no 2º ano, e 3 alunos (4,19%) estão matriculados no 3º ano.

3.3. INSTRUMENTOS

- Entrevista semiestruturada para docentes: o foco foi analisar, com os/as educadores/as, as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de estudantes com deficiência, bem como a maneira como compreendem e vivenciam essa inclusão no cotidiano escolar. A entrevista foi composta por 13 questões, dentre as quais se destacam: “O que você entende por educação inclusiva?”, “O que você entende por educação especial?” e “Com quais deficiências você trabalha?”. Essas perguntas foram elaboradas para captar tanto o conhecimento teórico quanto a prática pedagógica dos docentes,

além de suas percepções sobre a efetividade das políticas inclusivas implementadas na escola.

- Entrevista semiestruturada para responsáveis pelos estudantes: com o intuito de identificar como as crianças compreendem suas próprias dificuldades a partir do ponto de vista familiar. Essa entrevista foi composta por 25 questões, entre elas: “Como foi para você e sua família quando recebeu o diagnóstico da sua criança?” e “Quais foram os especialistas que ofereceram orientação?” A escuta dos responsáveis permitiu acessar aspectos emocionais e sociais que influenciam diretamente o processo de inclusão escolar, bem como compreender os caminhos percorridos pelas famílias na busca por apoio, diagnóstico e intervenções adequadas.

3.4. COLETA DE DADOS

A presente pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, utilizando como principal instrumento a entrevista semiestruturada. Inicialmente, em junho de 2023, foram realizados contatos com as diretoras de duas escolas públicas localizadas em um município de Minas Gerais, a fim de apresentar o projeto e solicitar autorização para sua realização. Após o aceite das instituições, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus de Franca, sendo aprovado conforme os parâmetros estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 (Apêndice A). Somente após essa aprovação, a pesquisadora deu continuidade à coleta de dados autorizada pelas instituições (Apêndices B e C), seguindo rigorosamente os protocolos éticos exigidos para estudos com seres humanos.

Com a aprovação ética obtida, as direções escolares foram convidadas a fornecer, mediante autorização, os nomes e contatos dos responsáveis legais por estudantes com deficiência regularmente matriculados. Esses responsáveis foram então contatados por via telefônica, com o objetivo de apresentar os objetivos e procedimentos do estudo. Aqueles que manifestaram interesse em participar foram convidados a comparecer a um encontro presencial, no qual foram orientados detalhadamente sobre a pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE,

Apêndice D). Após a assinatura do TCLE, foi realizada uma entrevista semiestruturada composta por 25 questões, que buscou identificar as percepções e experiências familiares relacionadas ao diagnóstico e ao cotidiano educacional dos filhos com deficiência (Apêndice E). Essa etapa teve duração aproximada de uma hora, e os dados foram posteriormente transcritos e analisados qualitativamente.

Em sequência, os professores de apoio que atuavam diretamente com os estudantes com deficiência foram convidados a participar da pesquisa. Após o aceite, também lhes foi apresentado o TCLE (Apêndice D) em duas vias, das quais uma foi entregue ao participante. Aos docentes foram aplicadas diferentes entrevistas: primeiramente, aquela semelhante à aplicada aos responsáveis, composta por 25 questões (Apêndice F); posteriormente, aplicou-se o questionário de capacidades e dificuldades (SDQ), com o objetivo de levantar aspectos mais específicos dos estudantes (Apêndice G). Por fim, juntamente com os responsáveis, houve a aplicação de um roteiro simplificado composto por 13 questões (Apêndice H), que teve como foco compreender suas percepções gerais e vivências sobre a educação inclusiva, os principais desafios enfrentados no contexto escolar e as estratégias utilizadas no atendimento aos alunos com deficiência.

As entrevistas foram realizadas em horários previamente combinados, respeitando a disponibilidade de todos. Àqueles que optaram por responder de forma individual e autônoma, foram oferecidas instruções claras sobre o preenchimento dos instrumentos. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e integradas ao processo de análise qualitativa dos dados.

Durante todas as etapas da pesquisa, foram seguidas diretrizes éticas com o intuito de proteger os participantes, conforme as Resoluções CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016). Embora a pesquisa não envolvesse riscos físicos, químicos ou biológicos, foram considerados os aspectos éticos relacionados à confidencialidade, privacidade e uso das informações coletadas. A pesquisadora comprometeu-se a manter o sigilo dos dados, garantindo seu armazenamento seguro em ambiente virtual protegido (Google Drive), sem qualquer identificação individual dos participantes na divulgação dos resultados. Além disso, foi assegurado o respeito à autonomia

dos sujeitos da pesquisa, bem como aos seus valores culturais e direitos humanos, conforme os princípios éticos das Ciências Humanas e Sociais.

3.5. ANÁLISE DE DADOS

Os resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas foram transcritos e analisados qualitativamente com o auxílio do software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido em 2009 por Pierre Ratinaud. Trata-se de um programa gratuito, de código aberto, licenciado sob GNU GPL (v2), que opera com base no ambiente estatístico do software R. O IRaMuTeQ permite a realização de diversas análises estatísticas de dados textuais, como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise fatorial de correspondência, análise de similitude e a geração de nuvens de palavras. No presente estudo, esses recursos foram utilizados para identificar padrões de fala, agrupamentos de sentido e associações semânticas nos discursos dos participantes, o que possibilitou uma interpretação mais aprofundada e sistematizada dos conteúdos emergentes nas entrevistas.

4 RESULTADOS

Os resultados da presente pesquisa estão apresentados em dois estudos submetidos para periódicos científicos. Os dois mencionados estudos são provisoriamente intitulados como:

- Vivências de responsáveis e inclusão escolar de estudantes com deficiência;

- Educação Inclusiva: as percepções de professoras de apoio sobre as experiências de alunos com deficiência no contexto escolar.

De forma a preservar o ineditismo das publicações, e considerando que ambos são parte indissociável da apresentação de resultados científicos da presente dissertação, eles não serão publicados na íntegra no presente documento, devendo ser consultados diretamente dos periódicos em que estiverem publicados. O capítulo a seguir, entretanto, apresenta uma discussão acerca dos estudos, sua estrutura e principais achados. Para registro, os comprovantes das submissões estão apresentados no Apêndice I.

5 DISCUSSÃO

O primeiro estudo apresentado aborda a complexidade da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, destacando os desafios enfrentados por suas famílias e cuidadores. A educação inclusiva é um direito garantido pela Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, especialmente na educação. No entanto, a implementação dessa política enfrenta desafios significativos, tanto no âmbito escolar quanto no familiar.

Evidenciou-se que a inclusão escolar não se limita à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, mas também envolve a adaptação curricular, a disponibilização de recursos de acessibilidade e o suporte especializado. A família, como parte do microsistema no modelo ecológico de Bronfenbrenner, desempenha um papel crucial no desenvolvimento desses alunos, mas enfrenta desafios subjetivos, como o luto e a idealização, e objetivos como o acesso a diagnósticos e tratamentos (Martins e Szymanski, 2004).

Os resultados do estudo 1 foram organizados em sete classes temáticas a partir do tratamento de dados explicitado em 3.5, que refletem as principais dificuldades e experiências dos cuidadores. O estudo revela que a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência envolve desafios que vão além da adaptação curricular e da disponibilização de recursos. A falta de suporte adequado, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, é um obstáculo significativo para a inclusão plena desses alunos. A sobrecarga emocional e financeira dos cuidadores, aliada ao estigma e ao preconceito, agrava a situação, limitando o acesso a tratamentos e terapias essenciais. A análise das entrevistas destacou a importância de políticas públicas que garantam o acesso a tecnologias assistivas, formação continuada para profissionais da educação e saúde, e benefícios sociais que apoiem as famílias. Além disso, a necessidade de um ambiente escolar mais inclusivo e preparado para acolher a diversidade foi um ponto central nas discussões. A falta de preparo dos professores e a inadequação das escolas para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência foram frequentemente mencionadas pelos cuidadores.

Em suma, concluiu-se que a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência é um processo complexo que envolve múltiplos atores, incluindo famílias, professores e gestores escolares. Os desafios enfrentados pelos cuidadores, como a sobrecarga emocional e financeira, a falta de suporte adequado e o estigma social, destacam a necessidade de políticas públicas mais efetivas e abrangentes. Sugere-se que investimentos em tecnologias assistivas, formação profissional e benefícios sociais são essenciais para promover a inclusão e o bem-estar dessas famílias.

Ainda, ao longo do estudo 2 foram abordadas questões fundamentais sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular, destacando os desafios e as percepções das participantes que atuam como professoras de apoio.

Um dos pontos centrais da pesquisa é a importância da formação docente e da capacitação contínua, para a efetiva implementação da educação inclusiva. As professoras relataram a necessidade de projetos pedagógicos mais inclusivos e de recursos tecnológicos atualizados para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Conforme destacado por Franco e Gomes (2020), a efetividade do professor apoio está diretamente relacionada à integração entre a atuação desse professor e as práticas dos professores regentes, o que exige uma formação específica e contextualizada. A falta de preparo dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula é um obstáculo significativo, reforçando a necessidade de programas de formação contínua que abordem estratégias pedagógicas inclusivas e o uso de recursos adaptados.

Outro aspecto relevante é a escassez de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada nas escolas. As professoras apontaram a falta de materiais didáticos específicos, equipamentos adaptados e suporte tecnológico como uma das principais dificuldades no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Essa carência limita a capacidade das professoras de implementar estratégias de ensino diversificadas e eficazes, impactando negativamente o acesso dos estudantes ao currículo e à aprendizagem significativa. A criação de salas de recursos multifuncionais e o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados são apontados como medidas essenciais para

garantir uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos (Barreiros; Gomes; Mendes Júnior, 2020).

A colaboração entre professores regentes e professores apoio também foi destacada como um fator crucial para a promoção da inclusão. No entanto, a articulação entre esses profissionais muitas vezes é limitada, resultando em uma abordagem fragmentada do processo educacional. Franco e Gomes (2020) enfatizam que a efetividade do professor apoio depende da integração entre a atuação do professor e as práticas dos professores regentes, sendo essencial para a construção de um ambiente inclusivo. A falta de comunicação e planejamento conjunto pode comprometer a inclusão dos alunos com deficiência, limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e as necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, o estudo evidencia a importância da atuação da professora de apoio, que desempenha um papel essencial na adaptação curricular e no suporte aos alunos com deficiência. A professora de apoio é responsável por desenvolver estratégias de ensino que atendam às particularidades de cada aluno, colaborando com os professores regentes para assegurar uma prática inclusiva no ambiente escolar (Franco e Gomes, 2020). No entanto, a falta de recursos humanos e a sobrecarga de trabalho são desafios que impactam diretamente a qualidade do atendimento oferecido. A ausência de um plano de carreira que valorize a formação e a atuação desses profissionais também foi apontada como uma lacuna a ser superada.

O estudo também aborda a complexidade do processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, que demanda mais tempo e atividades direcionadas para superar os obstáculos específicos. As educadoras relataram que muitos estudantes enfrentam dificuldades de memorização, comunicação, leitura e escrita, o que exige a adaptação de estratégias pedagógicas e o uso de recursos visuais e jogos para facilitar o aprendizado (Steinhardt et al., 2019). A inclusão desses estudantes no ambiente escolar requer não apenas adaptações curriculares, mas também uma mudança de postura por parte da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Destaca-se a necessidade de políticas públicas mais efetivas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Paula (2005a, 2005b)

argumenta que a verdadeira inclusão só será alcançada quando houver uma transformação nas atitudes sociais e na organização escolar, permitindo que os alunos com deficiência tenham acesso igualitário ao ensino e à participação social.

Em síntese, os estudos contribuem para a área da educação inclusiva ao evidenciar os desafios enfrentados pelas professoras de apoio e ao reforçar a necessidade de avanços nas políticas educacionais. Ambos abordam o conceito de educação inclusiva, mas com diferenças. Um se concentra nas experiências e desafios enfrentados por familiares de crianças e jovens com deficiência, enquanto o outro examina a compreensão da vivência de professoras no ensino regular diante de alunos com deficiências.

Nos estudos, os responsáveis pelos estudantes com deficiência relatam dificuldades relacionadas à falta de suporte adequado, tanto no âmbito escolar quanto no social. A pesquisa revela que os cuidadores enfrentam barreiras emocionais, financeiras e sociais, como o isolamento e a discriminação, que impactam diretamente a qualidade de vida das famílias e o desenvolvimento dos alunos (Barney et al., 2020). Da mesma forma, o segundo estudo evidencia que as professoras de apoio enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos pedagógicos adaptados, a insuficiência de formação continuada e a dificuldade de articulação entre os educadoras regentes e os profissionais de AEE (Franco; Gomes, 2020). Esses desafios estruturais são apontados como obstáculos para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência, tanto no âmbito familiar quanto no escolar.

A convergência entre os dois estudos reside na constatação de que a inclusão educacional não se limita à matrícula dos estudantes com deficiência em unidades educacionais regulares, mas demanda uma transformação profunda no sistema educacional, que inclui a adaptação de currículos, a disponibilização de recursos pedagógicos especializados e a formação continuada dos profissionais envolvidos. Como destacado por Paula (2005a, 2005b), a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que envolve mudanças estruturais no ambiente escolar e na sociedade, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e garantir a participação plena de todos os estudantes.

Os relatos dos cuidadores revelam que a falta de suporte adequado e a discriminação social são barreiras significativas para a inclusão, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral (Santos; Elias, 2019). As pesquisas também destacaram a importância das rotinas e dos cuidados diários, que muitas vezes são sobrecarregados pela falta de rede de apoio e pela necessidade de adaptações constantes no cotidiano familiar.

O estudo 2 traz também a perspectiva das educadoras de apoio, que desempenham um papel crucial na implementação da educação inclusiva. As professoras destacam a importância de recursos pedagógicos adaptados, como tecnologias assistivas e materiais didáticos específicos, para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência (Papadopoulos, 2021). Além disso, revela que a falta de formação continuada e a dificuldade de articulação entre os educadores regentes e os profissionais de apoio são desafios que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido. As professoras também enfatizam a necessidade de projetos pedagógicos mais inclusivos e de uma maior conscientização sobre as particularidades dos alunos com deficiência, tanto entre os profissionais da educação quanto na comunidade escolar.

Como destacado por Mendes (2006), a verdadeira inclusão só será alcançada quando houver um compromisso coletivo de transformação das práticas pedagógicas, do ambiente escolar e da postura da sociedade frente à diversidade. Os estudos dialogam com o modelo social da deficiência, que entende a deficiência não só como uma condição individual, mas também como o resultado das barreiras impostas pela sociedade.

Os relatos coletados dos familiares destacam que a exclusão social e a discriminação são barreiras significativas que limitam a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (Staunton; Kehoe; Sharkey, 2020). Da mesma forma, fica evidente que as professoras de apoio enfrentam desafios relacionados à falta de acolhimento dos alunos e até dos profissionais do apoio, e à insuficiência de formação para lidar com as demandas da inclusão, o que reflete a necessidade de uma mudança estrutural no sistema educacional (Franco; Gomes, 2020).

Essa aproximação teórica reforça a ideia de que a inclusão educacional deve ser entendida como um processo que envolve a remoção de

barreiras sociais, culturais e físicas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente da vida escolar. Como argumenta Oliver (1996), a deficiência deve ser compreendida como o produto das atitudes e estruturas sociais que excluem as pessoas com deficiência da participação plena em diversas esferas da vida, incluindo a educação.

Os dois estudos, nesse contexto, oferecem contribuições complementares para o campo da educação inclusiva. O estudo 1 destaca a importância do suporte às famílias e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso a recursos financeiros e emocionais para os cuidadores de estudantes com deficiência. Já o estudo 2 enfatiza a necessidade de investimentos em formação continuada, recursos pedagógicos adaptados e projetos pedagógicos inclusivos, que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Ambos os estudos reforçam a ideia de que a inclusão educacional é um processo complexo, que demanda a colaboração entre variados atores, incluindo famílias, professores, gestores escolares e a sociedade em geral. Como destacado por Paula (2005a, 2005b), a verdadeira inclusão só será alcançada quando houver uma transformação nas atitudes sociais e na organização escolar, permitindo que os alunos com deficiência tenham acesso igualitário ao ensino e à participação social.

A implementação de políticas públicas que priorizem a inclusão de alunos com deficiência deve ser cada vez mais baseada em dados científicos, como os apresentados nesta pesquisa, a fim de promover avanços no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, os resultados desses estudos podem contribuir para o aprimoramento/desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes, que considerem as realidades enfrentadas pelas escolas e os profissionais da educação, e que busquem atender de forma direcionada às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo a equidade e a qualidade no ensino, pressupostos enfatizados por Bronfenbrenner (1996), em pesquisas comprometidas com o social.

Os desafios enfrentados não se limitam apenas à dinâmica escolar; eles também são amplificados pelo contexto social em que as escolas estão inseridas. Muitas vezes, as comunidades onde essas instituições estão localizadas carecem de infraestrutura adequada e de serviços de apoio, o que

impacta diretamente a qualidade da educação oferecida. As professoras de apoio podem encontrar resistência por parte de algumas famílias, que, devido à falta de informação ou preconceito, podem não entender a importância da inclusão e do acompanhamento especializado. Esse cenário gera uma necessidade urgente de diálogo e educação sobre os direitos das crianças com deficiência, tanto na escola quanto na comunidade, para promover uma cultura de respeito e aceitação.

Os preconceitos enfrentados pelos alunos com deficiência são significativos que permeiam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade em geral. Muitas vezes, as professoras se deparam com estigmas relacionados à deficiência, que podem se manifestar em atitudes discriminatórias por parte de colegas, famílias e até mesmo de gestores escolares e docentes. Esses preconceitos dificultam a construção de um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A resistência à inclusão pode resultar em um clima escolar negativo, que não apenas afeta a autoestima das crianças com deficiência, mas também a prática das professoras que buscam promover uma educação equitativa.

Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel crucial ao estabelecer diretrizes que visam garantir a inclusão e o suporte necessário a essas professoras. A legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforça a importância de ambientes educacionais inclusivos e assegura direitos a todos os alunos, independentemente de suas condições. No entanto, a efetivação dessas políticas depende da formação contínua das professoras, bem como do fornecimento de recursos materiais e humanos adequados.

As respostas obtidas no estudo destacaram que, muito embora o professor de apoio esteja presente em muitas situações, conforme estabelece a Resolução SEE/MG nº 4256/2020, as dificuldades na inclusão escolar ainda persistem devido a fatores que vão além da simples presença desse profissional. Mesmo com o professor de apoio em sala, as professoras destacaram que a ausência de novas formações adequadas, o desconhecimento sobre práticas inclusivas e a falta de planejamento compartilhado comprometem a efetividade do atendimento. As professoras possuíam especializações para educação inclusiva, embora isso não as mesmas se apresentaram eficientes para o

trabalho realizado, indica-se a análise dos cursos e a qualidades dessas especializações.

Para minimizar essas dificuldades, é necessário investir em formação continuada específica para os professores de apoio e para toda a equipe pedagógica, criar espaços de planejamento conjunto e estabelecer orientações claras sobre o papel desse profissional. Os entraves à inclusão permanecem porque a atuação dos professores de apoio muitas vezes não é integrada ao trabalho pedagógico da turma, limitando-se ao acompanhamento individualizado e pouco colaborativo.

A presença de professoras de apoio, embora importante, não é suficiente para garantir a efetivação da inclusão escolar. A pesquisa apontou que 69% dos familiares entrevistados percebem que, mesmo com o professor de apoio, seus filhos enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar, como a exclusão das atividades pedagógicas e a falta de adaptações curriculares adequadas. As famílias destacam que a formação inadequada dos professores e a ausência de estratégias pedagógicas específicas são fatores críticos que impedem uma inclusão plena. Do lado das professoras de apoio, conforme já mencionado anteriormente, 58% reconhecem que não possuem formação especializada para atuar na educação especial, o que limita suas possibilidades de intervenção efetiva. Para avançar, é necessário ampliar programas de formação específica, garantir espaços de planejamento colaborativo entre regentes e apoios e fortalecer a cultura inclusiva no ambiente escolar, superando práticas assistencialistas.

A legislação vigente, apesar de representar um marco fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, também contribui, em parte, para as dificuldades na inclusão, como evidenciado nos dados da dissertação. Muitas normativas, como a própria Resolução 4256/2020, embora reconheçam a importância da inclusão e estabeleçam parâmetros para atuação do professor de apoio, não detalham suficientemente as práticas pedagógicas necessárias, gerando interpretações fragmentadas no contexto escolar. Além disso, a falta de acompanhamento sistemático das ações e o distanciamento entre o que é previsto em lei e o que ocorre nas escolas tornam a legislação, por vezes, pouco efetiva. Em contrapartida, o arcabouço legal auxiliou ao garantir a presença de profissionais de apoio e a obrigatoriedade da matrícula de

estudantes com deficiência nas escolas regulares, ampliando o acesso e promovendo a visibilidade das demandas inclusivas.

As respostas coletadas também apontaram que o tempo dedicado ao planejamento pedagógico e à organização curricular é decisivo para a qualidade da inclusão escolar, sendo uma dimensão importante a se pensar no desenvolvimento humano considerando o cronossistema (Bronfenbrenner). Entretanto, tanto famílias quanto professoras de apoio relataram que o tempo disponível para essas atividades é insuficiente, e que as ações inclusivas acabam sendo improvisadas ou limitadas. Para que a inclusão se concretize de acordo com os parâmetros legais, como da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e da Resolução 4256/2020, é imprescindível que as redes de ensino garantam horas específicas de trabalho coletivo e formação continuada voltada à construção de currículos inclusivos e práticas de avaliação adaptadas. Falta, portanto, investimento em condições de trabalho que viabilizem o planejamento e formação que dialoguem diretamente com a realidade das salas de aula inclusivas.

Os dois estudos apresentados no documento, estudo 1 e 2, revelaram dificuldades comuns que poderiam ser minimizadas por meio de ações integradas. Ambas as pesquisas apontam a falta de formação especializada e de práticas pedagógicas inclusivas como principais entraves. A partir desse diálogo, percebe-se que promover a formação continuada dos professores com enfoque em práticas inclusivas e fortalecer o planejamento pedagógico colaborativo são caminhos para reduzir essas dificuldades. Além disso, ambos os estudos reforçam a necessidade de repensar a função do professor de apoio para que ele atue de maneira efetivamente integrada ao planejamento da turma e não apenas como acompanhante do aluno com deficiência.

Em relação à saúde, tanto as famílias quanto as professoras relataram preocupações relacionadas às condições de saúde dos estudantes com deficiência. Muitos responsáveis destacaram dificuldades no acesso a tratamentos contínuos e especializados, como terapias ocupacionais, fisioterapia e acompanhamento psicológico, que são essenciais para o desenvolvimento dos alunos. As professoras também relataram a falta de apoio da área da saúde para lidar com questões específicas que impactam o cotidiano escolar, como crises de saúde, alimentação diferenciada e uso de medicações. Esses relatos

evidenciam que a inclusão escolar demanda não apenas estratégias pedagógicas, mas também suporte efetivo da área da saúde para garantir a participação plena dos alunos.

O acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e às políticas intersetoriais foi apontado na dissertação como um grande desafio enfrentado pelas famílias. Muitos relatos revelam dificuldades na obtenção de consultas, exames e tratamentos adequados para os estudantes com deficiência, com longas filas de espera e falta de especialistas. A falta de articulação entre a saúde e a educação compromete a efetividade das práticas inclusivas, pois questões de saúde não resolvidas impactam diretamente o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Para garantir uma inclusão real, é fundamental o fortalecimento de políticas intersetoriais, com a criação de protocolos de atendimento integrado entre escolas e unidades de saúde, promovendo um cuidado contínuo e eficiente às necessidades dos estudantes.

Observou-se também que a legislação vigente, embora tenha favorecido avanços como a matrícula obrigatória e a criação de serviços de apoio, ainda apresenta lacunas que geram interpretações divergentes sobre o papel do professor de apoio e do AEE, o que impacta negativamente a prática escolar. O fortalecimento da inclusão depende de regulamentações mais claras, de investimentos em formação e da criação de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social para atender às necessidades integrais dos estudantes. A inclusão escolar de qualidade requer, ainda, respeito ao tempo necessário para o planejamento curricular adaptado e avaliação específica para cada estudante, seguindo parâmetros normativos que assegurem a equidade no processo educacional.

Conclui-se que a inclusão escolar de estudantes com deficiência, para ser efetiva, exige mais do que a presença de professores de apoio: demanda uma mudança estrutural na organização pedagógica das escolas, o fortalecimento das práticas colaborativas, o investimento contínuo na formação docente e o comprometimento com políticas públicas intersetoriais que garantam suporte integral às crianças e adolescentes com deficiência e suas famílias. A partir dos relatos das famílias e das professoras, fica evidente que a inclusão, para além de um direito garantido legalmente, precisa ser vivenciada na prática

com condições objetivas que assegurem a participação plena de todos os estudantes.

Ademais, é de suma importância que as instituições de ensino adotem uma abordagem colaborativa, promovendo a interação entre professores, famílias e especialistas. Essa articulação é essencial para a construção de um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com deficiência. A troca de experiências e a construção coletiva de estratégias são elementos que podem auxiliar as professoras de apoio a superarem os desafios enfrentados em sua prática cotidiana.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo geral caracterizar e analisar as vivências de responsáveis legais e professoras de apoio no desenvolvimento de estudantes com deficiência em inclusão escolar, a partir de um estudo qualitativo. Por meio do delineamento adotado, foi possível levantar indicadores importantes sobre os processos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, a partir dos relatos de familiares e professoras de apoio. As informações obtidas permitiram uma análise crítica das práticas inclusivas adotadas nas escolas pesquisadas, revelando, além dos avanços obtidos com a presença do professor de apoio, as lacunas ainda existentes no cotidiano escolar.

O estudo 1 indicou que, do ponto de vista dos responsáveis legais, as dificuldades na inclusão permanecem, mesmo com a existência de apoio pedagógico, destacando-se a falta de adaptação curricular, de planejamento específico e de integração efetiva dos alunos com deficiência nas atividades da turma. Já o estudo 2 evidenciou, segundo a percepção das professoras de apoio, a ausência de formação continuada e recursos adequados e o reduzido tempo para o planejamento pedagógico como fatores que dificultam a efetivação de práticas inclusivas. Ambos os estudos apresentaram impedimentos para a inclusão no ambiente escolar, demonstrando presença do professor de apoio, sem formação especializada contínua e sem condições adequadas de trabalho, não assegura a participação plena dos estudantes com deficiência.

Esta pesquisa colabora para o campo da educação inclusiva ao demonstrar a necessidade de políticas públicas que não apenas garantam a presença de profissionais de apoio nas escolas, mas que também promovam sua formação continuada, assegurem espaços regulares de planejamento pedagógico colaborativo e favoreçam a articulação entre as áreas de educação, saúde e assistência social. Como limitações, reconhece-se que a natureza qualitativa do estudo não permite a generalização dos resultados para toda a rede de ensino. Dessa forma, estudos futuros poderão utilizar delineamentos quantitativos para mensurar a extensão da inclusão escolar e o nível de acesso a direitos por parte de estudantes com deficiência e suas famílias. Ademais, ainda que professoras de apoio estejam presentes e possuam formação na área,

o processo de inclusão mostrou-se frágil; por isso, estudos futuros poderiam aprofundar a análise das práticas educativas cotidianas das docentes e das relações construídas com seus alunos, contribuindo para a compreensão mais ampla dos processos de inclusão.

7 PRODUTOS

Dentre os produtos acadêmicos da dissertação, destacam-se:

- Capítulo de livro intitulado 'A inclusão educacional de escolares com deficiência sob a perspectiva de responsáveis legais: um estudo qualitativo', a ser publicado na obra 'Cidadania, Educação e Sustentabilidade', vinculada ao SIPPEDES - Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social – Unesp/Franca;
- Artigo científico intitulado 'Discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas do Brasil', já aprovado e em vias de ser publicado pela Revista da APAE (FEAPAES-SP);
- Apresentação e publicação de resumo intitulado 'Alunos com deficiência e vivências de responsáveis: recursos e desafios' na IV Jornada da Pedagogia UEMG Passos, com o tema 'A Educação Especial na perspectiva inclusiva: múltiplos olhares';
- Apresentação e publicação de resumo intitulado 'Crianças e adolescentes com deficiência e vivências de responsáveis: recursos, dificuldades e inclusão escolar' no VI Seminário Internacional de Educação em Ciências da Vida - FFCLRP – USP;
- Um manuscrito em produção, que inclui análises estatísticas em andamento para caracterização das habilidades sociais e problemas de comportamento dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BAKER, Bernadette. The politics of inclusion and exclusion: intersectionalities of childhood. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 3, p. 291-318, 2008.

BARREIROS, Camilla Ferreira Catarino; GOMES, Maria Auxiliadora de Souza Mendes; MENDES JÚNIOR, Saint Clair do Santos. Children with special needs in health: challenges of the single health system in the 21st century. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 4, p. 1-5, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0037>

BARNEY, Chantel C.; ANDERSEN, Randi D.; DEFRIN, Ruth; GENIK, Lara M.; MCGUIRE, Brian E.; SYMONS, Frank J. Challenges in pain assessment and management among individuals with intellectual and developmental disabilities. **Pain Reports**, v. 5, n. 4, p. 1-8, 16 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1097/pr9.0000000000000822>

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2012. Disponível em: [\[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf\]](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

BLASCOVI, S. M. **Lazer e deficiência mental**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Disponível em: [\[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275283/1/Blascovi-Assis_SilvanaMaria_D.pdf\]](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275283/1/Blascovi-Assis_SilvanaMaria_D.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: [\[https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf\]](https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44. Disponível em:

[<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>]. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, p. 115-125, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The ecology of developmental processes**. In: W. Damon (Org.), Handbook of child psychology. New York: John Wiley & Sons, 1998.

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação de Minas Gerais impulsiona iniciativas em prol da educação inclusiva**. Brasília, DF: Consed, 2024. Disponível em: [<https://www.consed.org.br/noticia/secretaria-de-educacao-de-minas-impulsiona-iniciativas-em-prol-da-educacao-inclusiva>]. Acesso em: 25 abr. 2025.

CRUZ, Edson Júnior Silva da. O papel da família na construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. **Apae Ciência**, v. 15, n. 1, p. 44-56, 2021. <http://dx.doi.org/10.29327/216984.15.1-5>

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Cláudia. Educação inclusiva para além da educação especial - uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [<http://www.inep.gov.br/censo-educacao-superior-2022>]. Acesso em: 18 ago. 2024.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e Escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Inter saberes**. v. 5, nº 6, p. 1-13, 2016. Disponível em: [<https://pt.scribd.com/document/389278035/376-501-1-PB>]. Acesso em: 28 dez. 2022.

LIMA, Maria Aparecida. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo e formação de professores. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1227-1246, 2018.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estud. pesqui. Psicol.**, vol.4, n° 1, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n° 33, p. 387-405, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MEYER, Luanna. The evolution of education for all: historical perspectives and emerging trends. In: FLORIAN, Lani (Org.). **The SAGE handbook of special education**. London: SAGE Publications, 2006. p. 11-23.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n° 4.256, de 9 de janeiro de 2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado para a Educação Básica**. 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192]. Acesso em 30 jul. 2024.

MONTEIRO, José Carlos; NERES, Celi Correa. O processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: desafios da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 5, n. 9, 2021. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/6246>

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n° 1, p. 1-21, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>

NG, Fiona, JORDAN, Gerald, LEWANDOWSKI, Felix, INGALL, Benjamin-Rose; SLADE, Mike. A bioecological approach to conceptualising posttraumatic growth in psychosis. **Psychosis: Psychological, Social and Integrative Approaches**, 2024. <https://doi.org/10.1080/17522439.2024.2360964>

OLIVER, Michael. **Understanding disability: from theory to practice**. Basingstoke: Macmillan, 1996.

PAPADOPOULOS, Dimitrios. Mothers' Experiences and Challenges Raising a Child with Autism Spectrum Disorder: a qualitative study. **Brain Sciences**, v. 11, n° 3, p. 309, 2021. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11030309>

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005(a). <https://doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005(b). 204 p.

SALLES, Paulete Zilli Silveira de; LEITE, Claudineia Martins da Silva. A prática docente em relação à inclusão de alunos com deficiência. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 3, p. p.105–111, 2018. <https://doi.org/10.14244/enp.v2i3.102>

SANTOS, Rafael Ernesto Arruda; ELIAS, Nassim Chamel. Contribuições da análise do comportamento para a Educação Especial em periódicos brasileiros no período de 2008 a 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-25, 2019. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x38150>

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 188 p.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1–22, 2019. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>

STAUNTON, Emma; KEHOE, Claire; SHARKEY, Louise. Families under pressure: stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. **Irish Journal of Psychological Medicine**, v. 40, n. 2, p. 192-199, 2020. <http://dx.doi.org/10.1017/ipm.2020.4>

STEINHARDT, Friedolin; ULLENHAG, Anna; JAHNSEN, Reidun; DOLVA, Anne-Stine. Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: perspectives of children, parents and professionals. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**, v. 28, n. 2, p. 121-135, 2019. <http://dx.doi.org/10.1080/11038128.2019.1703037>

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO NOVA ERA – SRE. **Profissionais de apoio**. Texto explicativo online, 17 fev. 2022. Disponível em: [<https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/56-divep/diversidade-e-inclusao/73-profissionais-de-apoio>]. Acesso em 25 abr. 2025.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para Necessidades Educativas Especiais**. Paris: UNESCO, 1994. <https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAN.PDF>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP. Faculdade de Ciências Agrônômicas. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu: FCA/UNESP, 2015. Disponível em: [<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>]. Acesso em: 25 abr. 2025.

APÊNDICE A – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNESP-CAMPUS FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS EDUCATIVAS, VIVÊNCIAS E BEM ESTAR DE PROFESSORES E RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA.

Pesquisador: STEPHANIE CRISTINE ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73995423.2.0000.5408

Instituição Proponente: Coordenadoria de Permanência Estudantil

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.464.941

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem estruturado. Apresenta introdução, referencial teórico em consonância com o objeto da pesquisa. A pesquisa "PRÁTICAS EDUCATIVAS, VIVÊNCIAS E BEM ESTAR DE PROFESSORES E RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA" traz um tema relevante a ser pesquisado; referencial bibliográfico apresentado é recente e pertinente ao estudo proposto. Linguagem empregada adequada. Metodologia adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral e específicos tem coerência e tem como proposta caracterizar o repertório comportamental de crianças e adolescentes com deficiência (comportamentos habilidosos e problemáticos), regularmente matriculados na rede pública estadual em uma cidade localizada no interior do estado de Minas Gerais e processos de inclusão escolares as práticas educativas e vivências das/os respectivas/os responsáveis e professoras/es

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No âmbito da condução desta pesquisa, serão estritamente observadas as disposições da Resolução CNS nº 466 de 2012. A pesquisa em questão não implica em quaisquer riscos de natureza física, química ou biológica. Não se prevê a manipulação de resíduos ou a condução de experimentos envolvendo substâncias

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteetica.franca@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNESP-CAMPUS FRANCA



Continuação do Parecer: 6.464.941

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A amostra será de conveniência, participarão responsáveis legais e professores de crianças e adolescentes entre 11 a 17 anos, regularmente matriculados na rede estadual de ensino, que apresentem diagnóstico comprovado de deficiência. Tem-se como critério de inclusão dos participantes ter registro junto à Secretaria estadual de Educação de laudo médico que confirme a deficiência. Sobre esta questão aponta que serão 10 professores e 10 responsáveis, explicitando os critérios para esta seleção.

Utilizará como instrumento Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas

para Professores e para os Pais além de entrevista semi estruturada explicitando como se dará o tratamento dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas declarações de aceite de 2 escolas da cidade de Passos/MG

Recomendações:

As recomendações realizadas anteriormente foram resolvidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista a apresentação do projeto, a autorização, bem como termo de consentimento livre e esclarecido e diante do cronograma da pesquisa apresentado o projeto mostra-se adequado para sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer aprovado Ad referendum do Colegiado pelo coordenador deste Comitê de Ética.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187984.pdf	09/10/2023 20:42:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	12345678.pdf	09/10/2023 20:41:51	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito
Folha de Rosto	2468.pdf	01/09/2023 20:27:20	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	12345678910.pdf	01/09/2023 20:14:18	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteetica.franca@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNESP-CAMPUS FRANCA



Continuação do Parecer: 6.464.941

Ausência	12345678910.pdf	01/09/2023 20:14:18	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito
Outros	6824.pdf	01/09/2023 19:45:10	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito
Cronograma	12345.pdf	31/07/2023 18:00:28	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1234.pdf	31/07/2023 17:48:31	STEPHANIE CRISTINE ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

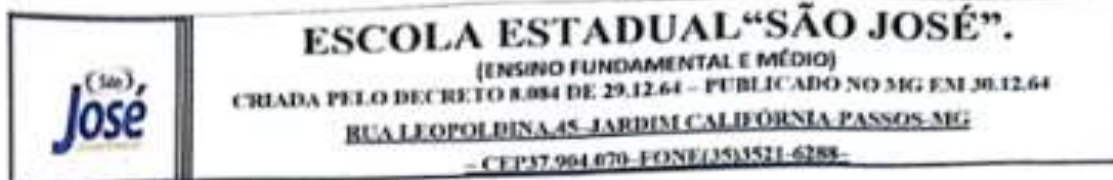
FRANCA, 27 de Outubro de 2023

Assinado por:

José Fernando Siqueira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900 bloco I sala 16
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8806 **E-mail:** comiteeca.franca@unesp.br

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO - ESCOLAS ESTADUAIS
DO MUNICÍPIO DE PASSOS



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora Stephanie Cristine Alves, RG MG-19.359.499 está autorizada a realizar pesquisa nesta Instituição de Ensino Escola Estadual São José, Rua Leopoldina, 45- Jardim Califórnia – Passos, Minas Gerais
Código INEP: 31115436

Passos 14 de julho de 2023.


Sislane Maria de Oliveira Silva
Diretora - Mesp 1489987-9
MSP/2023 - MG - 10/11/2023
Nome/RG. do Diretor ou responsável pela Instituição

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO - ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PASSOS



Escola Estadual Deus, Universo e Virtude

Ensino Fundamental e Médio - INEP: 31115428
Rua dos Tapajós, 1984 - Nossa Senhora Aparecida
PASSOS - MINAS GERAIS - 37.901-524
Cidade: 11.532 habitantes - CEP: 37.901-524 - Fone: (35) 3521-4966

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, a pesquisadora Stephanie Cristina Alves, portadora do RG MG-19.359.499 está autorizada a realizar pesquisa nesta Instituição de Ensino Escola Estadual Deus Universo e Virtude, Rua Tapajós n:1984-Nossa Senhora Aparecida - Passos MG.

Por ser verdade, firmo a presente.

PASSOS / MG, 14 de julho de 2023


Carla Toledo Pinto de Almeida
Diretora - MASP 547.887-4
14/07/2023

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: "Práticas educativas, vivências e bem-estar de professores e responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência.". O projeto de pesquisa será conduzido por Stephanie Cristine Alves, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análises de Políticas Públicas, orientado pelo Prof. Dra Anaísa Leal Barbosa Abrahão pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de uma dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Projeto tem como objetivo geral caracterizar o repertório comportamental de crianças e adolescentes com deficiência (comportamentos habilidosos e problemáticos), regularmente matriculados na rede pública estadual em uma cidade localizada no interior do estado de Minas Gerais; e processos de inclusão escolares as práticas educativas e vivências das/os respectivas/os responsáveis e professoras/es. Como objetivos específicos, verificar o número de escolares com deficiência matriculados na rede estadual de ensino; verificar as vivências (recursos e dificuldades) de responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência; verificar as vivências (recursos e dificuldades) de professoras/es por crianças e adolescentes com deficiência Para tanto, o (a) senhor (a) responderá a entrevistas e questionários. A amostra será por conveniência onde serão convidados responsáveis por crianças, adolescentes e respectivas professoras, regularmente inscritos na secretaria estadual de educação. Para coleta de dados serão aplicados diferentes instrumentos que visam caracterizar as práticas educativas, bem-estar subjetivo de responsáveis e vivências de professoras (questionários) e familiares (entrevistas). As avaliações serão realizadas dentro da escola a qual a criança e adolescentes frequentam. Serão seguidos todos os procedimentos éticos quanto o fornecimento de informações aos participantes e apresentação do termo de consentimento, assim como encaminhamentos a equipamentos de saúde e educação a rede pública quando necessário. Após a coleta de dados os resultados serão cotados segundo as orientações dos instrumentos, que serão analisados quantitativamente (escalas) e quanti-

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca

Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br



como ansiedade frente à situação de resposta oral aos instrumentos; caso isso ocorra com o participante e nos seja informado ou por nós percebido, a aplicação será suspensa e se desejarem poderemos conversar um pouco e remarcar o encontro para outro dia. Quanto aos benefícios deste estudo, não serão imediatos; o mapeamento recursos e dificuldades dos escolares, professoras e famílias poderão ser melhor compreendidas, podendo trazer posteriormente para a escola indicadores que auxiliarão em práticas inclusivas junto com o contexto escolar e familiar. Após a conclusão dessa pesquisa, os resultados serão apresentados à escola por meio de um relatório formal; aos participantes e suas famílias por meio de conversas; em eventos científicos da área e; à universidade a qual as pesquisadoras pertencem. Espera que os achados contribuam para compreensão das variáveis, nos recursos e dificuldades responsáveis legais e processos de inclusão. Foi esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, 11 de agosto de 2023

Assinatura do participante

Documento assinado eletronicamente
gov.br STEPHANIE CRISTINE ALVES
 Data: 20/08/2023 22:51:22 -0300
 Validação em <https://webtrac.ig.gov.br>

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Stephanie Cristine Alves

Endereço: Rua Montreal 607 – Bairro Canadá II –

Passos, MG Tel: (35) 991401943.

E-mail: stephanie.alves@unesp.br

(assinatura)

Orientador Prof. Dr. Anaisa Leal Barbosa Abrahão

Endereço

Tel: (16) 999892798.

E-mail: anaisa.leal@unesp.br.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
 Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia - CP 211. CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS – PAIS (QRSH-Pr)

Apêndice 2

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – Pais (QRSH-Pais)

Instruções ao entrevistador:

O entrevistador(a) informa o(a) respondente sobre característica do instrumento, instruindo como deverá ser respondido, conforme orientações constantes no item Instruções para o entrevistado, bem como solicita o relato das informações contidas no item Caracterização da criança. Em seguida o(a) entrevistador(a) faz oralmente as perguntas (parafrazeando quando necessário de forma a garantir a compreensão), por exemplo: “A criança faz pedidos a você?”, se o entrevistado(a) responde afirmativamente, então é perguntado com que frequência tal comportamento ocorre a fim de verificar se “certamente se aplica”, se “aplica um pouco” ou se “não se aplica”; em seguida o entrevistador (a) anota as respostas dadas pelo(a) entrevistado(a). Às respostas “certamente se aplica” é atribuído o escore 2; às respostas “se aplica um pouco” é atribuído o escore 1; às respostas “não se aplica” é atribuído o escore 0.

Caracterização da criança:

Nome e idade criança: _____

Emei: _____

Professor(a): _____

Instruções para o entrevistado:

Abaixo há uma série de descrições de comportamento frequentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
Presta ajuda?			
Faz amigos?			
Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
Procura sua atenção?			
Faz perguntas?			
Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
Brinca com colegas?			
Faz elogios?			
Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
Toma iniciativas?			
Expressa carinhos?			
Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
Expressa opiniões?			
Negocia e convence as pessoas de forma apropriada?			

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE RESPOSTAS SOCIALMENTE HABILIDOSAS – PROFESSORES (QRSH-Pr)

Apêndice 1

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas – Professores (QRSH-Pr)

Instruções ao entrevistador:

O entrevistador(a) informa o(a) respondente sobre característica do instrumento, instruindo como deverá ser respondido, conforme orientações constantes no item Instruções para o entrevistado, bem como solicita o relato das informações contidas no item Caracterização da criança. Em seguida o(a) entrevistador(a) faz oralmente as perguntas (parafrazeando quando necessário de forma a garantir a compreensão), por exemplo: “A criança faz pedidos a você?”, se o entrevistado(a) responde afirmativamente, então é perguntado com que frequência tal comportamento ocorre a fim de verificar se “certamente se aplica”, se “aplica um pouco” ou se “não se aplica”; em seguida o entrevistador (a) anota as respostas dadas pelo(a) entrevistado(a). Às respostas “certamente se aplica” é atribuído o escore 2; às respostas “se aplica um pouco” é atribuído o escore 1; às respostas “não se aplica” é atribuído o escore 0.

Caracterização da criança:

Nome e idade criança: _____

Emei: _____

Professor(a): _____

Instruções para o entrevistado:

Abaixo há uma série de descrições de comportamento frequentemente apresentada por crianças. Se a criança com certeza apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

COMPORTAMENTOS	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
Faz pedidos?			
Presta ajuda ao professor(a) e colegas?			
Faz amigos?			
Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
Procura sua atenção?			
Faz perguntas?			
Cumprimenta as pessoas?			
Tem relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se com eles?			
Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
Brinca com colegas?			
Faz elogios?			
Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
Toma iniciativas?			
Expressa carinhos?			
Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
Usualmente está de bom humor?			
Expressa opiniões?			
Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista?			
Participa de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula?			
Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes?			
Toma a palavra facilmente?			
Mostra interesse pelos outros, muda de opinião e aceita informação de outros de forma adequada?			

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE CAPACIDADES E DIFICULDADES (SDQ)

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-Por)

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou durante o ano escolar em curso.

Nome da Criança

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente engana ou mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma)

Data

Mãe/pai/professor/outro (especifique):

Muito obrigado pela sua colaboração

APÊNDICE H – ENTREVISTA PARA PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES

ENTREVISTA PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

NOME: _____

IDADE: _____ PROFISSÃO: _____

GRAU DE INSTRUÇÃO: _____

GANHO MENSAL: () 1 SALÁRIO () 1 A 5 SÁLARIOS. () ACIMA DE 10.

CASAL: () CASADO () SEPARADO () AMASIADO () UNIÃO ESTAVEL.

SOBRE A CRIANÇA:

SEXO: F () M () IDADE: _____ COR: _____

SÉRIE: _____

DIAGNÓSTICO: _____

TRATAMENTOS: _____

COMORBIDADES: _____

- 1- Como foi para você e sua família quando recebeu o diagnóstico da sua criança?
- 2- Quais foram os especialistas que ofereceram orientação?
- 3- Depois do diagnóstico o que mudou nas relações familiares? o que mudou na relação com a sua criança?
- 4- Quem participa da rotina da sua criança? tem rede de apoio? como é a rotina da sua criança?
- 5- O seu vínculo de amizade mudou depois do diagnóstico?
- 6- Obteve mudanças na vida profissional? houve alguma adaptação?
- 7- Você e sua família realiza ou já realizou algum tratamento, terapia?
- 8- Quais dificuldades você encontrou depois que recebeu diagnóstico?
(tratamento, escola, amigos, professores)
- 9- Quais medicações e tratamentos seu filho recebe? (citar sus, particular)
- 10- O que você gostaria que seu filho/a recebesse de tratamento?
- 11- Recebe algum benefício para o filho(a)?
- 12- Mudanças relevantes depois do diagnóstico na vida dos pais:
- 13- Quais são as suas expectativas futuras (relação família/trabalho/criança)
- 14- A família ou o responsável tem momentos de lazer? como é?

- 15- Como foi a adaptação na escola?
- 16- Seu filho frequenta escolas especiais (APAE)?
- 17- Sua filha/o gosta da escola? se sim, do que? e o que não gosta?
- 18- O seu filho é assistido por quais profissionais no ensino regular?
- 19- Como é a sua relação com os professores e a escola do seu filho/neto?
- 20- A escola realiza reuniões? como são? como se sente ao participar?
- 21- Como é feita a comunicação entre família e escola? (recados, conversas, ligações)
- 22- O que você mudaria na escola para auxiliar o seu filho? o que gostaria que tivesse na escola para auxiliar?
- 23- Na escola você percebe que acontece a inclusão com colegas da sala?
- 24- A escola possui acessibilidade? (rampas, banheiros adaptados, ATBS)
- 25- Quais são suas expectativas no ambiente escolar e na evolução do seu filho/a?

ENTREVISTA PARA PROFESSORES

NOME: _____

IDADE: _____

TEMPO DE FORMAÇÃO: _____

FORMAÇÃO(GRADUAÇÕES): _____

ESPECIALIZAÇÕES(QUAIS): _____

TEMPO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: _____

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO: _____

QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA QUE ATUALMENTE AUXILIA:
_____.

- 1- O que você entende por educação inclusiva?
- 2- O que você entende por educação especial?
- 3- Com quais deficiências você trabalha?
- 4- Quais são os recursos disponibilizados para o atendimento de alunos com deficiência pela instituição escolar onde você trabalha?
- 5- Quais dificuldades que você vivencia em seu trabalho com esse aluno? cite exemplos.

- 6- Quais são as potencialidades e dificuldades da/o que aluno que você acompanha?
- 7- Como é a relação do seu aluno com os colegas na sala de aula?
- 8- O aluno sofre ou já sofreu bullying na escola?
- 9- O que a escola poderia contribuir para efetivar o trabalho com o aluno?
- 10- Como você acha que o estado poderia auxiliar o processo de inclusão?
- 11- O que você acredita que poderia mudar no processo de inclusão?
- 12- Quais são suas expectativas em relação ao seu aluno?
- 13- Quais os recursos pedagógicos você utiliza junto ao aluno com deficiência?

APÊNDICE I – EVIDÊNCIAS DE SUBMISSÕES

Educação & Realidade

Submissões

Fila 1 Arquivos Ajuda

Minhas Submissões Designadas

Buscar Filtros Nova Submissão

145101 Cristine Alves et al.
Educação inclusiva: repertório comportamental de alunos com deficiência e vivências de res... Submetido Visualizar

Cadernos de Pesquisa

Submissões

Fila 1 Arquivos Ajuda

Minhas Submissões Designadas

Buscar Filtros Nova Submissão

11715 Cristine Alves et al.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE AEE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS... Submetido Visualizar

APÊNDICE J - RELATÓRIO POLÍTICO: ANÁLISE INTERSETORIAL DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PASSOS-MG

Introdução

A educação inclusiva é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece diretrizes para a educação de alunos com deficiência na rede regular de ensino. No município de Passos-MG, a implementação desse modelo enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, impactando alunos, famílias e professores. A educação especial é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que asseguram o acesso à educação de qualidade para todos, incluindo pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios significativos, e pesquisas com delineamentos rigorosos podem contribuir para os avanços nesse campo, como esta realizada em Passos, localizado no Sul e Sudoeste de Minas Gerais, e implica a colaboração de políticas e serviços intersetoriais

Objetivo

O relatório tem como objetivo apresentar um panorama da oferta da educação especial em Passos-MG, analisando a realidade vivida por alunos com deficiência, suas/seus responsáveis e educadores, a fim de apresentar indicadores que poderão subsidiar ações de políticas públicas para fortalecer a inclusão escolar, social, acesso a direitos e melhora da qualidade de vida dos participantes.

Este relatório se destina à Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais, Secretária de Saúde, de Assistência Social, com foco nos gestores públicos responsáveis pela formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais e relacionadas à inclusão social e bem-estar.

Resultados

A pesquisa realizada no município de Passos-MG envolveu 72 responsáveis por alunos com deficiência e 34 professoras de apoio que atuam

junto a estudantes com deficiência. Passos, município com 111.939 habitantes (Censo, 2022), possui uma população significativa de pessoas com deficiência: 5.533 com deficiência auditiva, 1.743 com deficiência intelectual, 7.775 com deficiência motora e 13.864 com deficiência visual. Esses dados evidenciam a necessidade de uma estrutura educacional capaz de atender às demandas específicas desse público. No âmbito educacional, o município conta com 37 escolas de ensino fundamental I e II, com 12.584 matriculados, e 18 escolas de ensino médio, com 3.655 matriculados (Censo Escolar, 2021). Apesar dos índices do IDEB (6,1 no ensino fundamental e 5,4 no ensino médio) indicarem um desempenho satisfatório, é preciso considerar que a inclusão de alunos com deficiência ainda é um desafio, especialmente no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos e ao apoio às famílias.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar alguns resultados que poderão colaborar para o avanço da Política de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial e da Saúde:

1- Na área da educação:

a. Currículo escolar: o currículo inclusivo identificado no estudo demonstrou insuficiência para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, evidenciando práticas pedagógicas pouco adaptadas e ausência de estratégias diferenciadas para a participação plena dos alunos. A falta de planejamento curricular coletivo e a não flexibilização dos conteúdos reforçam barreiras à aprendizagem e à socialização dos estudantes.

Recomendações: É essencial a adoção de um planejamento curricular colaborativo, que envolva professores regentes e de apoio. A formação de equipes pedagógicas para elaboração de adaptações curriculares individualizadas (Planos de Desenvolvimento Individual - PDI) também se mostra fundamental, seguindo parâmetros legais e as orientações da Resolução SEE/MG nº 4256/2020.

b. Falta de capacitação docente: embora todas as docentes pesquisadas possuam especializações em educação especial (exigência para contratação), a pesquisa revelou que tal formação não foi suficiente para efetivar práticas inclusivas. A ausência de cursos pautados em evidências científicas e conduzidos por especialistas da área compromete o desenvolvimento de estratégias pedagógicas efetivas. **Recomendações:** Investir em formações

continuadas baseadas em práticas comprovadas, realizadas em parceria com universidades públicas e centros de referência em educação inclusiva, e considerando as diferentes deficiências com as quais lidam os docentes. As capacitações devem ser práticas, reflexivas e fundamentadas em estudos científicos atualizados, proporcionando atualização constante dos profissionais.

c. **Infraestrutura insuficiente:** as escolas analisadas apresentaram déficits de infraestrutura física e pedagógica para inclusão efetiva. Observou-se a falta de materiais pedagógicos acessíveis, recursos tecnológicos assistivos, adaptações arquitetônicas adequadas e espaços inclusivos de convivência. **Recomendações:** Realizar diagnósticos periódicos de acessibilidade nas escolas, adequar os ambientes escolares às necessidades de todos os estudantes, ampliar a oferta de recursos assistivos e criar salas de recursos multifuncionais equipadas para o atendimento diversificado.

d. **Alunos com deficiência:** os estudantes com deficiência enfrentam barreiras na socialização e são frequentemente excluídos das interações cotidianas, o que compromete seu desenvolvimento social e afetivo. A ausência de uma cultura escolar inclusiva é evidenciada nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais observadas. **Recomendações:** Implementar ações sistemáticas de sensibilização de toda a comunidade escolar, como projetos pedagógicos inclusivos, rodas de conversa, campanhas educativas e eventos que promovam a diversidade, estimulando a construção de uma cultura escolar que valorize e respeite as diferenças.

2- Na área da Assistência Social: os responsáveis legais relataram dificuldades significativas, como a falta de informação sobre os direitos de seus filhos com deficiência e desconhecimento dos benefícios sociais disponíveis. Além disso, muitas famílias demonstraram insegurança quanto aos procedimentos para acessar benefícios como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e isenções legais. **Recomendações:** Instituir reuniões mensais nas escolas, em parceria com a assistência social municipal, para orientar as famílias sobre os direitos assegurados, os procedimentos para solicitação de benefícios e para promover rodas de diálogo e escuta ativa das demandas familiares.

3- Na área da Saúde: as famílias descreveram obstáculos relevantes no acesso a serviços de saúde, como longas filas de espera para consultas com

médicos especialistas (neuropediatras, psicólogos, psiquiatras), falta de atendimento em especialidades importantes no sistema público, obrigando-as a recorrer ao sistema privado, com elevados custos financeiros. A escassez de profissionais especializados na rede pública agrava as condições de atendimento e impacta diretamente o desenvolvimento escolar das crianças.

Recomendações: Ampliar a oferta de serviços especializados no SUS, reduzir o tempo de espera para consultas e terapias, estabelecer parcerias com hospitais universitários e criar programas municipais de suporte à saúde da pessoa com deficiência.

4- Política de cuidados: as famílias relataram sobrecarga emocional, dificuldades financeiras e a sensação de desamparo no cuidado diário de crianças e adolescentes com deficiência. A ausência de redes de apoio estruturadas agrava a vulnerabilidade social dessas famílias. **Recomendações:** A assistência social municipal deve instituir políticas de monitoramento sistemático das famílias de pessoas com deficiência, garantindo atendimento psicossocial, acesso a programas de transferência de renda, orientações para direitos sociais e encaminhamentos adequados para serviços de saúde e educação.

5- Intersetorialidade: a articulação entre as áreas da educação, saúde e assistência social foi apontada como um caminho estratégico para mitigar as dificuldades identificadas. A falta de diálogo entre essas áreas compromete a efetividade da inclusão escolar e o atendimento integral às necessidades dos estudantes com deficiência. **Recomendações:** A gestão municipal deve estruturar políticas intersetoriais de inclusão, com a criação de comitês intersetoriais locais para planejamento de ações conjuntas, compartilhamento de informações, formação integrada de equipes e elaboração de protocolos de atendimento articulado, visando assegurar a proteção integral e o desenvolvimento dos estudantes.

Recomendações

Com base na análise dos dados, propõe-se a ampliação da infraestrutura acessível nas escolas públicas, garantindo a instalação de rampas, banheiros adaptados e a disponibilização de tecnologias assistivas. Recomenda-se a capacitação continuada de professores, com formação específica em

metodologias inclusivas, bem como a expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o fortalecimento do suporte pedagógico nas unidades escolares. É necessária, ainda, uma maior integração entre as áreas de educação e saúde, facilitando o acesso dos estudantes a terapias e tratamentos essenciais. A promoção de ações de conscientização para redução do preconceito e estímulo à inclusão também se mostra fundamental. Ademais, propõe-se a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, assegurando um atendimento integral aos alunos com deficiência, além do apoio às famílias, por meio da criação de programas de acolhimento e orientação, focados no acesso a direitos e serviços.

Segundo Sasaki (2005), a inclusão educacional só é possível quando ocorre um esforço conjunto entre escola, família e sociedade. No contexto de Passos, essa articulação pode e deve ser fortalecida, impactando positivamente na qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência. Podemos concluir que a pesquisa realizada em Passos-MG evidencia caminhos promissores para o avanço das políticas públicas voltadas à efetiva inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional, considerando de forma integrada as áreas da educação, saúde e assistência social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022.** Disponível em: [<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-2022.html>]. Acesso em 18 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021.** Disponível em: [<https://www.gov.br/inep/pt->

br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-2021].
Acesso em 18 ago. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, ano XII, p. 10 – 16, 2009.