



---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNNA CAVALCANTE LEAL TRINDADE**

**PEGADAS NA AREIA: AS CONDIÇÕES DE OFERTA ESCOLAR PARA  
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA  
PERSPECTIVA DE PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS E MEXICANOS**

**VITÓRIA**  
**2022**



**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**BRUNNA CAVALCANTE LEAL TRINDADE**

**PEGADAS NA AREIA: AS CONDIÇÕES DE OFERTA ESCOLAR PARA  
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA  
PERSPECTIVA DE PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS E MEXICANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Linha de Pesquisa Educação Especial e  
Processos Inclusivos do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como requisito para  
a obtenção do grau de Mestre em Educação,  
sob a orientação do Prof. Dr. Reginaldo Célio  
Sobrinho.

**VITÓRIA**

**2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

T832p Trindade, Brunna Cavalcante Leal, 1988-  
Pegadas na areia: : as condições de oferta escolar para  
estudantes público-alvo da educação especial, na perspectiva de  
pais/familiares brasileiros e mexicanos. / Brunna Cavalcante  
Leal Trindade. - 2022.  
151 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Deficiência. 2. educação especial. 3. família. 4. pais e  
familiares. 5. estudo comparado. I. Sobrinho, Reginaldo Célio.  
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.  
III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## BRUNNA CAVALCANTE LEAL TRINDADE

PEGADAS NA AREIA: AS CONDIÇÕES DE OFERTA ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, NA PERSPECTIVA DE PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS E MEXICANOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2022.

### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Aline de Menezes Bregonci**  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**Professor Doutor Antônio Carlos Gomes**  
Instituto Federal do Espírito Santo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Bruna Cavalcante Leal Trindade**, candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada às 14h do dia 20 de dezembro do ano dois mil e vinte e dois. A defesa será presencial. O presidente da Banca, Reginaldo Célio Sobrinho, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores: Aline de Menezes Bregonci e Antônio Carlos Gomes. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada **“Pegadas na areia: as condições de oferta escolar para estudantes com deficiência, na perspectiva de pais/familiares brasileiros e mexicanos”**. Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. O Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 20 de dezembro de 2022.

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Aline de Menezes Bregonci**  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**Professor Doutor Antônio Carlos Gomes**  
Instituto Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 20/12/2022 às 16:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/626008?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente

ANTONIO CARLOS GOMES

Data: 20/12/2022 18:54:20-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALINE DE MENEZES BREGONCI - SIAPE 1987029  
Departamento de Medicina Veterinária - DMV/CCAE  
Em 20/12/2022 às 16:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/626022?tipoArquivo=O>

*Aos meus pais, Jadir e Eliane.*

*À minha irmã, Pâmella.*

*Ao meu esposo, Vitor Hugo, e minha  
afilhada, Joyce.*



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente ao autor da vida, àquele que me sustenta e me dá forças para vencer cada dia. Ao que colheu meu cansaço e transformou em vigor, colheu minhas lágrimas e minha ansiedade quando eu pensei que não conseguiria chegar até aqui: Deus, minha base!

Aos meus pais, Eliane Pacifico Cavalcante Leal e Jadir Soares Leal, que, apesar do pouco nível de ensino que possuíam, sempre investiram em minha escolarização e me incentivaram a continuar, mesmo sem entenderem o que seria um mestrado.

Ao meu esposo, Vitor Hugo Luiz da Trindade, e minha afilhada/filha, Joyce Cristina Pereira Carvalho de Souza, que, durante esta trajetória, estiveram ao meu lado, apoiando-me para que nunca desistisse.

À minha irmã caçula, Pâmella de Paula Leal, que, em suas noites de leitura, inconscientemente me inspirava a me tornar também uma leitora.

Ao meu orientador Reginaldo Célio Sobrinho, que fez juz ao significado da palavra orientar, direcionando-me de maneira incrível durante todo o trajeto do mestrado. Não tenho palavras para expressar a admiração que sinto pelo MEU orientador, pois é o exemplo que levarei em minha vida pessoal e profissional. Muito obrigada!

Ao professor Edson Pantaleão, por compartilhar toda sua sabedoria durante as reuniões no grupo de pesquisa e me acompanhar durante todo este processo, desde o momento em que o mestrado era apenas um sonho distante.

Ao professor Rogério Drago, pelos ensinamentos compartilhados durante a disciplina Seminário I e pelo carinho em aceitar participar da banca tanto de qualificação quanto da defesa desta dissertação.

À professora Aline de Menezes Bregonci, pela atenção e cuidado na leitura deste estudo e pela disponibilidade em participar da banca tanto de qualificação quanto da defesa desta dissertação.

Ao professor Antonio Carlos Gomes, pela aceitação do convite para compor a banca desta dissertação e pela disponibilidade em ler o texto, contribuindo assim para minha formação.

À Secretaria de Educação Municipal de Vila Velha, pela concessão da licença durante meu percurso no curso de mestrado, possibilitando-me a dedicação total aos meus estudos nesta trajetória, que colaborou fortemente para minha atuação profissional.

A todos os amigos e amigas do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, que me possibilitaram aprofundar meus conhecimentos em meio a tantas reflexões e discussões. Em especial à amiga Claudiana, por me dar todo o apoio durante o processo de seleção para o mestrado e aos amigos Renato Emílio e Lucas Leite, que, além de se constituírem membros do grupo, percorreram esta trajetória comigo, participando da mesma turma de mestrado (M34), acolhendo minhas dificuldades e colaborando sempre que eu precisava.

E, por fim, aos pais/familiares protagonistas desta dissertação, por terem sido minha base neste percurso investigativo e disponibilizarem tempo para compartilhar comigo um pouquinho de sua vida e da vida de seus/suas filhos/as. Obrigada!

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de  
nós” (Antoine de Saint-Exupery).*

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes. Para tanto, reuniram-se dados sobre a) as necessidades escolares na perspectiva dos pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas de ensino comum, b) a importância da escola para esses/as estudantes, c) a utilização dos recursos públicos para a garantia do direito à escolarização desses/as estudantes. Procedeu-se a um estudo comparado internacional, de natureza predominantemente qualitativa, com buscas por informações em documentos e por meio de entrevistas semiestruturadas com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial das duas realidades. Para este estudo, selecionaram-se uma escola do município de Xalapa-Veracruz, México, e duas escolas do município de Vila Velha-Espírito Santo, Brasil. Nessa dinâmica, assumiu-se a estratégia teórico-metodológica da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1994, 1998, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011, 2012). Dessa perspectiva teórico-metodológica extraiu-se o conceito de figuração, com apoio na indissociabilidade entre indivíduo e sociedade. Os dados coletados mostraram que, nas duas realidades estudadas, os pais/familiares desconhecem os recursos destinados à escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial. A falta de acesso às informações relacionadas aos recursos que devem ser direcionados à escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial dificulta por parte das famílias conhecer e compreender esses dados. De toda forma, os pais/familiares destacaram que as condições de ensino oferecida nas escolas de seus/suas filhos/as atendiam suas expectativas e apontaram a escola de ensino comum como um espaço importante para seus/suas filhos/as. Ademais, eles reconheceram a dedicação dos professores, apontando-os como o principal investimento do estado para e na educação escolar de seus/suas filhos/as.

Palavras-chave: Educação especial. Pais/familiares. Estudantes público-alvo da educação especial. Políticas públicas. Estudo comparado internacional.

## RESUMEN

La presente disertación tuvo como objetivo constituir comprensiones sobre las condiciones de la oferta escolar para alumnos con discapacidad en Brasil y México, desde la perspectiva de los padres/familiares de estos alumnos. Para ello, recogimos datos sobre: a) las necesidades de escolarización desde el punto de vista de los padres/familiares de los alumnos con discapacidad matriculados en centros ordinarios, b) la importancia de la escuela para estos alumnos, c) el uso de los recursos públicos para garantizar el derecho a la escolarización de estos alumnos. Realizamos un estudio comparativo internacional de carácter predominantemente cualitativo, levantando informaciones de diversos documentos y utilizamos como recurso el uso de entrevistas semiestructuradas con padres/familiares de alumnos con discapacidad de ambas realidades. Para este estudio, seleccionamos una escuela en el municipio de Xalapa/ Veracruz - México y dos escuelas en el municipio de Vila Velha/Espírito Santo - Brasil. En esta dinámica, asumimos la estrategia teórico-metodológica de la sociología figurativa elaborada por Norbert Elias (1994, 1998, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011, 2012). Desde esta perspectiva teórico-metodológica, extrajimos el concepto de figuración, apoyándonos en la inseparabilidad entre el individuo y la sociedad. A partir de los datos recogidos, se observa que en las dos realidades estudiadas, los padres/familiares desconocen los recursos destinados a la escolarización de los alumnos con discapacidad. La dificultad de acceso a las informaciones relacionadas a como los recursos deben ser direccionados a la escolarización de los/las estudiantes con discapacidad colabora con el desinterés por parte de las familias en conocer y comprender esos datos. De todos modos, los padres/familiares destacaron que las condiciones de enseñanza ofrecidas en las escuelas de sus hijos cumplían con sus expectativas y señalaron la escuela regular como un espacio importante para sus hijos. También reconocieron la dedicación de los profesores, señalándolos como la principal inversión del Estado para y en la educación escolar de sus hijos.

Palabras clave: Educación especial. Padres/familiares. Estudiantes con discapacidad. Política presupuestaria. Estudio comparativo internacional.

## **ABSTRACT**

This master's thesis aimed at building understandings about the conditions of school provision for students with disabilities in Brazil and Mexico, from the perspective of parents/family members of these students. In order to do so, we gathered data about: a) the schooling needs from the perspective of parents/family members of students with disabilities enrolled in regular schools, b) the importance of school for these students, c) the use of public resources to guarantee the right to schooling for these students. We carried out an international comparative study of a predominantly qualitative nature searching for information in documents and conducting semi-structured interviews with parents/family members of students with disabilities from both realities. For this study, we selected one school from the municipality of Xalapa/Veracruz - Mexico and two schools from the municipality of Vila Velha/Espírito Santo - Brazil. In this dynamic, we assumed the theoretical-methodological strategy of the figurational sociology elaborated by Norbert Elias (1994, 1998, 2001, 2002, 2006, 2008, 2011, 2012). From this theoretical-methodological perspective, we extracted the concept of figuration, based on the inseparability of individual and society. From the data collected, it was observed that in both realities studied, parents/family members are unaware of the resources intended for the schooling of students with disabilities. The difficulty in accessing information related to the resources that must be directed to the schooling of the students with disabilities contributes to the lack of interest on the part of the families in knowing and understanding this data. Anyway, the parents/family members highlighted that the teaching conditions offered in their children's schools met their expectations and pointed out the regular school as an important space for their children. They also recognized the dedication of the teachers, pointing them as the main investment of the state for and in the school education of their children.

Keywords: Special Education. Parents/Family Members. Students with Disabilities. Budgetary Policy. International Comparative Study.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atuação dos professores da educação especial no município de Vila Velha-ES .....	69
Figura 2 – O conhecimento sobre os recursos.....	102
Figura 3 – Valor destinado às salas de recursos de acordo com o PDDE .....	111
Figura 4 – Nova sala de aula construída no CAM.....	113
Figura 5 – Novos banheiros construídos no CAM.....	114

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento educacional especializado
- AEI – Assistente de Educação Infantil
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAM – Centro de Atenção Múltipla
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DI – Deficiência Intelectual
- EF – Ensino Fundamental
- EI – Educação Infantil
- FaesA – Faculdades Integradas São Pedro
- Finbra – Finanças do Brasil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GRUPGIE – Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IERC – Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos
- INEGI – Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
- PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- SciELO – Scientific Electronic Library Online



Secadi – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Siope – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

TEA – Transtorno do espectro autista

TOD – Transtorno Opositivo-Desafiador

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Usaer – Unidade de Serviço e Apoio a Educação Regular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PEGADAS QUE NOS CONDUZIRAM AO PRESENTE ESTUDO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>MERGULHANDO NA LITERATURA.....</b>	<b>25</b>
2.1	NECESSIDADES DOS/AS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS	27
2.2	A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DE ENSINO COMUM NA PERCEPÇÃO DE PAIS/FAMILIARES .....	33
2.3	A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PAIS/FAMILIARES .....	37
<b>3</b>	<b>TRILHANDO PELOS PENSAMENTOS ELIASIANOS.....</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>QUADRO METODOLÓGICO.....</b>	<b>54</b>
4.1	PROPOSTA METODOLÓGICA .....	55
4.2	PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	57
4.3	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
<b>5</b>	<b>AS NECESSIDADES NA ESCOLA DE ENSINO COMUM – PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS .....</b>	<b>65</b>
5.1	O QUE “FALTA”? ONDE FALTA? SERÁ QUE REALMENTE FALTA?.....	66
5.2	A ESCOLA COMO AMBIENTE FORMADOR .....	84
<b>6</b>	<b>O “PORQUÊ” DA ESCOLA DE ENSINO COMUM, A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>OS RECURSOS PÚBLICOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DOS PAIS/FAMILIARES.....</b>	<b>100</b>
7.1	A DESTINAÇÃO DOS RECURSOS EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS.....	101
7.2	OS RECURSOS QUE SÃO OBSERVADOS.....	117
7.3	A DEDICAÇÃO DA ESCOLA X A SATISFAÇÃO DOS PAIS/FAMILIARES.....	123
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>

## 1 PEGADAS QUE NOS CONDUZIRAM AO PRESENTE ESTUDO

Neste capítulo, abordamos as questões iniciais desta dissertação de mestrado em Educação que desenvolvemos na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). As reflexões contidas neste trabalho organizam-se no intuito de compreender as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes.

Inseridos nesse contexto, durante as disciplinas de estágio em pesquisa I e II, cursadas no programa, participamos ativamente da pesquisa “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, que está em fase de desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (GRUPGIE) a que estamos vinculados.

No delineamento do trabalho, foi necessário construirmos um roteiro sistematizado para conduzir o estudo. A pesquisa está no bojo do campo da Educação Comparada Internacional, pois envolve duas nações e transcorreu no ápice da pandemia no Brasil. Em meio à crise sanitária, a colaboração foi a estratégia utilizada para vencer as barreiras e superar os dilemas, organizamo-nos em grupos para realizar entrevistas com profissionais da educação, pais/familiares<sup>1</sup> de estudantes público-alvo da educação especial<sup>2</sup> de realidades brasileira e mexicana.

Durante a realização do estudo, não escapei da tarefa de revisitar minha história, os processos que vivi. Esse mergulho no passado fez-me perceber que meu interesse pela área da educação surgiu ainda na infância, e a minha memória mais antiga sou

---

<sup>1</sup> Utilizamos a expressão pais/familiares para nos referirmos aos familiares (pai, mãe, tio, tia, avó, avô, irmão, irmã...) de estudantes público-alvo da educação especial, que foram citados nesta dissertação ou fizeram parte dela.

<sup>2</sup> Utilizamos o termo estudantes público-alvo da educação especial em nossa dissertação, pois, ao se tratar de um estudo comparado, gostaríamos de destacar que, em realidades mexicanas, não é utilizado o conceito de estudantes público-alvo da educação especial, como no Brasil. Por esse motivo, ao utilizarmos o termo estudantes público-alvo da educação especial, podemos referir-nos aos estudantes tanto mexicanos quanto brasileiros.

eu passando horas e horas com meu pequeno quadro, ensinando a meus alunos (ursos de pelúcia e bonecas) letras, números e tudo o que eu vivenciava com minha professora na educação infantil. Minha família, principalmente meu pai, sempre reforçava: “Essa menina será professora”.

O tempo passou, concluí o ensino fundamental e médio e chegou então o grande momento de ingressar em uma universidade. Após algumas provas de vestibular em 2006, efetuei minha matrícula no curso de pedagogia da Faculdades Integradas São Pedro (Faesa). E, no primeiro período da graduação, surgiu a oportunidade de estagiar na escola de educação infantil da própria faculdade, para acompanhar um estudante com autismo. O estágio foi minha primeira passada rumo às reflexões e questionamentos acerca da escolarização de sujeitos com deficiência.

No transcorrer do curso de pedagogia, realizei estágio em outras instituições. Meu caminhar continuava possibilitando-me reflexões sobre a educação dos estudantes público-alvo da educação especial. Acompanhei estudantes com síndrome de Down, autismo e deficiência física. Como estudante, a prática dos estágios possibilitou-me conhecer os obstáculos enfrentados por profissionais do ensino e pelos/as próprios/as estudantes público-alvo da educação especial no seu processo de escolarização.

A conclusão do curso de graduação ocorreu em junho de 2009. No ano seguinte, fui convocada pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) para assumir o cargo de Assistente de Educação Infantil (AEI) de um concurso que havia prestado durante a graduação. A função do AEI é auxiliar os professores dentro de sala de aula tanto na questão pedagógica quanto na higienização e cuidado com os/as estudantes.

Atuei nessa função por um período de cinco anos, quando fui nomeada pela Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) para assumir dois cargos de professora de um concurso realizado em 2012. Um deles era para atuar como professora de sala de aula comum em anos iniciais do ensino fundamental (EF) e o outro também como professora de sala de aula comum, porém na educação infantil (EI), funções que exerço até o momento.

Ao me tornar professora regente no turno matutino, deparei trilhando um caminho desafiador. A turma era composta por 37 alunos/as do 3.º ano do ensino fundamental, em que 70% deles/as já haviam sido retidos. E, no turno vespertino, assumi uma sala de aula com 25 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos. Nessa turma, um dos estudantes apresentava diagnóstico de autismo e outro de transtorno opositivo-desafiador (TOD). Naquele ano letivo, parei, respirei e olhei para o horizonte. A estrada mostrava-se repleta de desafios. Percebi que precisava de suporte para trilhar essa estrada e de formação continuada, pois, desde a graduação, não reservava momentos para esse fim. Nos anos seguintes, o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial era cada vez mais presente.

Em busca de aprofundar meus conhecimentos na área de educação especial, cheguei à universidade em meados de 2017, para realizar estudos no GRUPGIE da Universidade Federal da Espirito Santo (Ufes), coordenado pelos professores Edson Pantaleão Alves e Reginaldo Celio Sobrinho.

No contexto das discussões no grupo de pesquisa, pude aprofundar meus conhecimentos sobre os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, e, por meio desse processo, analisei criticamente minhas práticas, ampliei minha base teórica por meio do estudo das obras do sociólogo Norbert Elias. O sociólogo alemão defende que nós indivíduos nos constituímos por meio das inter-relações com o outro, nas figurações sociais, espaço dinâmico, aberto e em permanente delineamento (ELIAS,1998).

A participação no grupo foi o elemento propulsor para me lançar na pesquisa. O grupo instigou-me o desejo de aprofundar meus conhecimentos na área de educação especial na perspectiva inclusiva, participei da seleção de mestrado acadêmico da Ufes em 2019, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Fui classificada entre os candidatos às vagas e assim comecei o mestrado, que resultou neste trabalho.

A minha história com a educação especial é recente, diferente da história dessa modalidade de ensino. Apesar de a produção de conhecimento nessa área ter séculos

de história, os direitos das pessoas com deficiência ao processo de escolarização têm poucas décadas. A literatura recente destaca que o cenário de avanços nas políticas públicas, voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, tomou força na década de 1990 com a declaração de Salamanca. As políticas geradas dessa declaração foram cruciais para garantir as pessoas com deficiência, o acesso e permanência na escola de ensino comum<sup>3</sup>, não as separando mais da sociedade, como foi praticado por muitos anos (MENDES, 2006; KASSAR, 2011).

A história da educação especial no Brasil teve início no século 19, quando pais, médicos, professores e pedagogos passaram a defender as potencialidades e o possível desenvolvimento dos grupos considerados ineducáveis. Nessa época, a institucionalização em asilos e manicômios era justificada por uma proteção desses sujeitos e simultaneamente da sociedade. As instituições não tinham um intuito pedagógico, e, dentro delas, esses indivíduos continuavam sendo separados da sociedade (MENDES, 2006).

Em 1854, mais precisamente em 12 de setembro, D. Pedro II, imperador do Brasil entre 1840 e 1889, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que se destinava ao ensino primário desses sujeitos, em formato de internato. É importante destacarmos que foi um laço familiar que motivou a criação do instituto. Xavier Sigaud, médico da corte de D. Pedro II, pai de uma menina cega, ficou admirado com o progresso da aprendizagem que sua filha teve com o método Braille. A menina tinha como tutor o jovem cego José Alvares de Azevedo, que havia estudado em Paris, em um instituto de meninos cegos, cujo sonho era a criação de um instituto similar no Brasil. Sigaud organizou um encontro entre Azevedo e o imperador. A eloquência do jovem cego influenciou o imperador a criar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (LOBO, 2008). Depois que frequentaram o instituto por alguns anos, havia a possibilidade de trabalhar como professores da instituição (MAZZOTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

---

<sup>3</sup> Usamos, ao longo desta pesquisa, o termo escola de ensino comum para nos referirmos à escola de ensino regular.

Três anos depois, em 26 de setembro de 1857, o imperador fundou também, na mesma cidade, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Foi a primeira instituição destinada à educação de surdos no país. Tanto na primeira quanto no segundo instituto, a educação era precária e não contemplava nem 1% da população que apresentava tais deficiências (JANNUZZI, 2006).

A criação dos dois institutos imperiais foram ações isoladas (LOBO, 2008). Nos anos que se sucederam, a movimentação política das famílias de pessoas com deficiência se fortalece e elas “[...] passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado” (KASSAR, 2011, p. 67). A criação desses espaços foi ganhando maior visibilidade e, de acordo com Mazzota (1996, p. 31): “Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos [...] que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais<sup>4</sup>”.

Entre esses estabelecimentos, foi criada, em 1932, a primeira Pestalozzi em Minas Gerais pela psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff. “Esse instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país” (KASSAR, 2011, p. 66). Desde então, as crianças começaram a ser separadas por critérios, por meio de uma avaliação, para que pudessem frequentar essa instituição.

Kassar (2011, p. 67) ressalta ainda: “Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público aos olhos da população pela gratuidade de alguns serviços”.

Conforme as discussões, percebemos que o surgimento das escolas especiais ocorreu por meio da união de pais e profissionais que atuavam com esses indivíduos na busca de um espaço que atendesse às suas necessidades. Esse modelo de educação, apesar de se propor a tratar do aprendizado das pessoas com deficiência,

---

<sup>4</sup> Termo utilizado no período do texto citado, atualmente esse termo foi substituído pelo termo “deficiência intelectual”.

continuava a distanciar esses indivíduos da sociedade e apresentava uma visão médico-clínica.

Em 1988, com a Constituição Federal brasileira e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, a educação passou a ser direito subjetivo instituído. Em 1994, na Espanha, é realizada na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial para discutir princípios, políticas e práticas relacionados à educação especial. A conferência resultou em um dos principais documentos, o qual embasa a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial: a Declaração de Salamanca. Este documento apresenta a educação especial dentro da abordagem de uma educação para todos. Entre os diversos princípios presentes na declaração, a construção de uma escola inclusiva ganhou destaque. A escola inclusiva é compreendida como aquela em “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Com a intensificação de movimentos sociais pelos direitos humanos, nos quais é interessante apontar os movimentos das pessoas com deficiência. Houve a defesa de que as pessoas com deficiências eram indivíduos capazes de aprender. Esses movimentos resultaram avanços nas políticas públicas que defendem a educação como direito de todos. No Brasil, esses avanços estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, refere-se, em seu capítulo V, art. 58, à modalidade da educação especial, que deve ser ofertada desde a educação infantil, assegurando aos estudantes os elementos necessários para sua aprendizagem. Tal documento assim estabelece:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, [s.p]).



Reforçando o princípio da escola inclusiva presente na LDBEN, publicada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi) visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. E tem por objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum (BRASIL, 2008).

Por meio da implementação das políticas públicas, foi possível observar avanços na inclusão desses/as estudantes nas escolas de ensino comum. O acesso dos indivíduos com deficiência às escolas de ensino comum desde a infância vem possibilitando maior aproximação, mesmo com algumas dificuldades, da sociedade à inclusão, à medida que aprende e reconhece os direitos humanos como direitos de todos, ou seja:

A difusão das ideias inclusivas, assim como a adesão da sociedade a elas avançaram consideravelmente graças ao reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, resultado das lutas de diferentes setores da sociedade civil, que concorreram para que diversas reivindicações e necessidades específicas das pessoas com deficiência fossem contempladas nas leis (LAPLANE, 2014, p. 201).

Nesse contexto, destacamos que as famílias desempenham uma força importante no avanço das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. No estudo de Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015, p. 69), “[...] a família torna-se a instituição responsável pelas primeiras noções de civilidade nas crianças [...]”, é o primeiro grupo em que a criança se insere, se relaciona e aprende a se desenvolver em sociedade. Por isso, é preciso compreender esse movimento e entender a perspectiva dos pais/familiares com relação à escolarização de seus/suas filhos/as, já que os pais são aqueles que presenciam cotidianamente suas dificuldades e habilidades.

No seio da família, a criança cria seus primeiros laços de confiança. O nascimento de uma criança muda completamente a rotina da família e pode estar atrelado a vários sentimentos, como alegria, medo, anseio, angústia, entre outros. Ao receber um bebê,

pais/familiares criam expectativas, idealizam sonhos e planejam um futuro para o/a filho/a esperado/a.

Diante de tantos planejamentos, quando recebem a notícia de que a criança apresenta alguma deficiência, os pais/familiares passam por um sentimento de “luto”, medo, confusão e desespero, um sentimento de morte da criança esperada ou idealizada (BUSCAGLIA, 1993; SOBRINHO *et al.*, 2019; CHACON, 2011; MARINS, 2018). Surgem, então, várias preocupações, por exemplo: Como cuidar desse bebê? O que as pessoas vão dizer? Será que ele/ela vai se desenvolver? Vai tornar-se independente? Quem vai cuidar dele/dela quando eu não estiver?

Segundo Buscaglia (1993) e Arioza (2017), o modo como a família pensa a deficiência de seus/suas filhos/as é, na maior parte das vezes, fruto do padrão introduzido pela sociedade, que acaba por definir a deficiência como uma incapacidade, e não como uma diversidade humana. A cultura define, de modo geral, a perfeição do indivíduo como um padrão de normalidade construído histórico e socialmente.

Buscaglia (1993) considera que o indivíduo não nasce incapaz, mas esse sentimento é produzido pela sociedade. A concepção de incapacidade é algo construído por meio das relações sociais, dentro do grupo em que o indivíduo se encontra. O conceito de incapaz pode ser interpretado de maneiras diversas dentro de grupos distintos.

Essa visão compartilhada em nossa sociedade traz implicações no sentimento da família, que acaba focando as dificuldades de seus/suas filhos/as ao invés das potencialidades deles/as. Essa preocupação também pode resultar em uma superproteção por parte dos pais/familiares, que acabam por prejudicar a interação das crianças com o meio e a sociedade (BUSCAGLIA, 1993; SILVA; DESSEN, 2014).

A família constitui uma figuração, com função de cuidar, educar e conduzir a criança nas relações sociais. Conforme destaca Elias (1994, p. 168), “[...] o grupo familiar era a unidade de sobrevivência primordial e indispensável dos indivíduos”. E, mesmo com o avanço da individualização, a família continua a ser referência para seus filhos/as.

Consideramos a família uma instituição fundamental na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, pois são os pais/familiares, as pessoas mais próximas que vivenciam as necessidades e contextos vividos por seus/suas filhos/as. Conhecer as concepções dos pais/familiares pode colaborar no processo de inclusão.

Para Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015, p. 69), “[...] a escola é a instituição responsável pelo aprofundamento dos padrões de civilidade nas crianças e adolescentes”. Na escola, elas se relacionam com seus pares, desenvolvendo tanto a aprendizagem de conteúdos quanto principalmente a questão social.

Ao matricularem seus filhos na instituição escolar, os pais criam inúmeras expectativas com relação à educação e aprendizagem, conduzidos por padrões já pré-estabelecidos na sociedade em que estão inseridos. Esperam encontrar uma escola que atenda às suas expectativas, professores qualificados que se comprometam com o ensinar e fazer com que seu/sua filho/a aprenda (PANTALEÃO; GOMES; CARVALHO, 2015).

Acreditamos que as famílias também precisam ser ouvidas, entendidas e apoiadas nesse processo. O desafio é para todos os envolvidos, principalmente os pais/familiares dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

Trilhando por esse caminho, no intuito de conhecer e compreender a perspectiva dos pais/familiares sobre a escolarização desses/as estudantes, neste estudo temos como objetivo geral **constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes**. De maneira específica, buscamos:

- identificar, do ponto de vista de pais/familiares, as necessidades educacionais dos/as estudantes público-alvo da educação especial, matriculados em escolas de ensino comum nos municípios de Vila Velha (Brasil) e Xalapa (México);
- elaborar apontamentos sobre como os pais/familiares percebem a

- importância da escola para seus/suas filhos/as;
- tecer compreensões sobre como os pais/familiares percebem a utilização de recursos públicos para garantir o direito à educação escolar de seus/suas filhos/as;

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da sociologia figuracional, elaborada pelo sociólogo Norbert Elias, especialmente nos conceitos de indivíduo e sociedade, figuração e interdependência.

Em termos metodológicos, este estudo delinea-se como um estudo comparado internacional, configurando-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados foi realizada por meio de estudo de documentos para melhor compreensão das realidades estudadas e a realização de entrevistas semiestruturadas com pais/familiares que têm seus filhos matriculados em escolas de ensino comum nos dos municípios de Vila Velha- Espírito Santo, Brasil, e Xalapa-Veracruz, México.

Na perspectiva de alcançar nossos objetivos, nosso estudo está organizado em sete capítulos, cuja introdução se configura no primeiro.

O segundo capítulo está organizado em três eixos: no primeiro, mediante a literatura, sistematizamos questões sobre as necessidades educacionais dos/as estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva dos pais/familiares; no segundo, apontamos a importância da instituição escolar para esses/as estudantes, na perspectiva dos pais/familiares; e, no terceiro, apresentamos reflexões e indicações que, sistematizadas em diferentes estudos, evidenciam o conhecimento dos pais/familiares sobre os recursos estatais destinados à garantia do direito à educação escolar de seus/suas filhos/as.

No terceiro capítulo, trilhamos pelos pensamentos do sociólogo Norbert Elias, focalizando tanto a indissociabilidade de indivíduo e sociedade quanto os conceitos

de figuração e de interdependência, o que serviu como base para a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

No quarto capítulo, descrevemos a proposta metodológica de nossa pesquisa, delineando o contexto das duas realidades investigadas, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos que utilizamos durante a coleta dos dados, o que nos direcionou para o alcance dos objetivos deste estudo.

A análise dos dados produzidos compõe o quinto, sexto e sétimo capítulos, os quais foram construídos da seguinte maneira:

- no quinto, apresentamos uma sequência de dados direcionados às necessidades encontradas na escola na perspectiva de pais/familiares brasileiros e mexicanos para a escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial;
- no sexto, desenvolvemos reflexões por meio das lentes das famílias sobre a importância da escola de ensino comum para seus filhos/as, com base nos relatos das entrevistas semiestruturadas;
- no sétimo, problematizamos a perspectiva das famílias sobre a utilização dos recursos públicos na garantia do direito à educação de seus/suas filhos/as.

E, por fim, produzimos as considerações finais, que foram extraídas depois que perpassamos pelas pegadas já deixadas, por aquelas que estão sendo formadas, sugerindo, então, futuras pegadas.

## 2 MERGULHANDO NA LITERATURA

No intuito de desenvolvermos as primeiras reflexões sobre o tema de nosso estudo, vimos a necessidade de organizar este capítulo em três eixos: no primeiro, sistematizamos questões que, abordadas na literatura consultada, versavam sobre as necessidades educacionais dos/as estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva dos pais/familiares; no segundo, apresentamos as questões que evidenciam a importância da instituição escolar para esses/as estudantes, na perspectiva dos pais/familiares envolvidos nesse processo de escolarização; e, por fim, no terceiro, descrevemos as evidências da literatura sobre o conhecimento dos pais/familiares acerca dos recursos estatais destinados à garantia do direito à educação escolar de seus/suas filhos/as.

Com base no pensamento de Michel (2015), a busca pelo conhecimento por meio da literatura já existente é fundamental para que o pesquisador analise, compare e interprete as bases teóricas já construídas. Assim, mediante o aprofundamento nessas leituras, podemos seguir com a investigação que pretendemos realizar.

Como procedimento, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Portal de Periódicos da Capes/MEC e também analisamos os artigos mais recentes da Revista Brasileira de Educação Especial e da Revista Pro-Posições. Para a seleção dos trabalhos utilizados como base para este capítulo, usamos um recorte temporal dos dez últimos anos e buscamos estes descritores: pais, família, familiares, educação especial, inclusão e estudo comparado. Entre os estudos encontrados, selecionamos primeiramente os títulos e posteriormente, pela leitura dos resumos, aqueles que poderiam contribuir para nossa reflexão e discussão. Além das produções encontradas nesses portais, utilizamos alguns livros, artigos, teses e dissertações que tratavam dessa temática, permitindo-nos um aprofundamento mais adequado.

Para melhor compreensão, elaboramos um quadro dos estudos utilizados no desenvolvimento deste capítulo:

Quadro 1 – Produções acadêmicas utilizadas, com seus respectivos autores, ano de publicação e tipologia.

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO	TIPOLOGIA
ARAGON	Pais de crianças público-alvo da educação especial: relação entre empoderamento e habilidades sociais.	2017	Dissertação
ARIOZA	Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação.	2017	Dissertação
AZEVEDO	Experiências de pais e mães de crianças com deficiência: Estudo comparativo entre múltiplas variáveis.	2018	Tese
CHACON	Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física.	2011	Artigo
CHRISTOVAM	O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais.	2013	Artigo
GODOY	Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional.	2018	Dissertação
LIMA; MENDES	Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.	2011	Artigo
MARINS	Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico.	2018	Tese
MARTINS; KAPLAN; SIPES	Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina.	2018	Artigo
MATSUKURA; YAMASHIRO	Relacionamento intergeracional, Práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais.	2012	Artigo
MATSUMOTO; MACEDO	A importância da família no processo de inclusão.	2012	Artigo
MATURANA; CIA	Educação especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações.	2015	Artigo
OLIVEIRA	Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes público-alvo da educação especial intelectual a partir da percepção das mães.	2016	Dissertação
OLIVEIRA	Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado.	2021	Tese
OLIVEIRA	O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas.	2017	Artigo
PANTALEÃO; GOMES e CARVALHO	Interdependência na figuração família: escola na inclusão do estudante público-alvo da educação especial.	2015	Artigo
PAVÃO	Rotina, necessidades e suporte de famílias de crianças com síndrome de down.	2019	Dissertação
PONOMAVENTO	Trajетória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista – TEA.	2017	Dissertação

SOARES	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental.	2019	Dissertação
SOBRINHO	A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias.	Tese	2009
SOBRINHO	A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional.	2013	Artigo
SOBRINHO; OLIVEIRA e PANTALEÃO	, R. C.;, G. M. de; E. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social.	2018	Artigo
SOUZA	Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México.	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## 2.1 NECESSIDADES DOS/AS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

De acordo com Souza (2018), a inclusão é um processo social de longa duração que já obteve avanços, mas ainda tem um longo caminho a percorrer. Conforme já descrito neste primeiro eixo, utilizando-nos da literatura, focalizamos elementos educacionais necessários à escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial, do ponto de vista dos pais/familiares. Desde logo, destacamos nossa compreensão de que a efetivação da matrícula no ensino comum não garante a inclusão. Alcançar uma educação inclusiva é ainda um grande desafio.

Ariozza (2017) realizou um grupo focal envolvendo pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial, com o objetivo de analisar, na perspectiva das famílias, a concepção de inclusão escolar. Os dados foram categorizados em quatro eixos temáticos: autopercepção como família de uma pessoa com deficiência; inclusão escolar e papel da educação: autonomia, escolarização e trabalho; direitos da pessoa com deficiência na voz de seus pais.

Em sua pesquisa, a autora relatou as angústias das famílias com relação à frequência regular de seus/suas filhos/as em escolas de ensino comum. Os pais/familiares também questionaram a falta de conhecimento do docente para a realização do



trabalho com estudantes público-alvo da educação especial e as queixas dos professores com relação ao desenvolvimento de seus/suas filhos/as (ARIOZA, 2017).

Diante disso, as famílias que participaram da pesquisa, consideraram as instituições especializadas mais bem preparadas para receber esses/as estudantes. Vale lembrar que essas falas das famílias, na maioria das vezes, estão ligadas ao atendimento médico-clínico que essas instituições oferecem, confundindo-se o atendimento com ensino. De fato, a perspectiva médico-clínica foi considerada por muitos pais/familiares como a mais adequada de todas para garantir o desenvolvimento de seus/suas filhos/as. Os profissionais dessa área também foram considerados pelos pais/familiares muito capacitados para detectar os serviços necessários a eles (ARIOZA, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2021).

Considerando os aspectos e questões trazidas no estudo de Arioza (2017), sobretudo no que se refere à forte perspectiva médico-clínica, destacamos que, conforme ressalta Oliveira (2017), o uso do termo “atendimento” colabora para a permanência desse pensamento clínico dos pais e docentes. Segundo a autora, precisamos desvincular “atendimento” de educação, uma vez que o atendimento está ligado à perspectiva clínica, volta-se para a deficiência, prioriza a ação com o individual e estabelece uma relação médico-paciente. Já o termo ensino busca a perspectiva pedagógica, volta-se para a escolarização do/a estudante, prioriza o coletivo e a relação professor/aluno e aluno/aluno.

Maturana e Cia (2015) realizaram uma análise da produção científica de teses e dissertações que abordavam a relação família e escola de estudantes público-alvo da educação especial no período de 2001-2011 e averiguaram que a maioria das famílias estudadas também apontou reclamações sobre a escola de ensino comum. Em sua maioria, pais/familiares questionaram o não avanço na aprendizagem dos/as filhos/as, a falta de investimento e o descrédito nas potencialidades deles/as. As autoras destacaram a “[...] família e escola como atores sociais responsáveis para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma bem-sucedida” (MATURANA; CIA, 2015, p. 355).

Da mesma forma, o estudo de Oliveira (2016) constatou que os pais/familiares esperavam, desde o ingresso de seus filhos na escola comum, uma espécie de normalização, uma esperança de que, quando frequentassem a escola, passariam a ser crianças “típicas”. Essa atitude demonstra mais uma vez a perspectiva médico-clínica orientando as expectativas dos pais/familiares. A autora também relatou o desejo dos pais/familiares com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita por seus/suas filhos/as. A princípio acreditavam que seria o papel da escola, mas, ao fim da pesquisa, os pais/familiares perceberam avanços, particularmente no que se referia à maior autonomia, independência e melhoria na fala.

A literatura que consultamos permite-nos pontuar que diferentes modos de relação família e escola têm influência positiva no processo de inclusão escolar do/a estudante público-alvo da educação especial. Em regra, tanto a família quanto a escola buscam o desenvolvimento do/a estudante. E o contato mais estreito e sistemático entre essas instituições educativas pode impulsionar maiores e melhores conhecimentos e compreensões sobre a história do estudante, seu contexto social, suas necessidades, construindo, assim, outras alternativas de ensino e outros modos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2016; SOBRINHO; ALVES, 2013).

Considerando as necessidades educacionais dos/as filhos/as, os pais/familiares apontaram como aspectos dificultadores para a escolarização: o desconhecimento dos profissionais do ensino comum, ao lidarem com os/as estudantes; número elevado de estudantes dentro da sala de aula; e a falta de investimento em recursos pedagógicos mais qualificados às necessidades dos estudantes, de maneira a facilitar o avanço na aprendizagem (MATURANA; CIA, 2015; PAVÃO, 2019; OLIVEIRA, 2016).

Soares (2019) realizou um estudo de caso com duas mães de alunos cegos de uma escola pública de Natal-RN. Os estudantes participantes da pesquisa tinham vindo recentemente do Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos (IERC) para a escola de ensino comum. Por meio de entrevistas semiestruturadas, a autora constatou a insatisfação das mães quando declararam que “[...] nem todos os professores estão realmente preocupados com a aprendizagem dos estudantes”

(SOARES, 2019, p. 58). De acordo com os relatos coletados no estudo, para elas, a escola era apenas um lugar onde seus/suas filhos/as poderiam desenvolver a interação social, considerando o instituto cego como melhor opção para a educação deles/as. A instituição especializada é apresentada, mais uma vez, como lócus educacional mais funcional na percepção de pais/familiares, principalmente quando se leva em conta a necessidade apresentada pela criança, como surdez ou cegueira.

Os relatos dos participantes dos estudos de Soares (2019) demonstraram situações vivenciadas no cotidiano da escola de ensino comum pelos estudantes público-alvo da educação especial. Diante desses apontamentos, observamos a necessidade de maior intervenção por parte do docente que contribua para o acesso, permanência e aprendizagem desses/as estudantes em classes de ensino comum, valorizando mais suas potencialidades em vez de justificar a aprendizagem, ou não aprendizagem, devido às condições deste/a estudante. Para Soares (2019, p. 88), “[...] a inclusão vai além das políticas, documentos legais e declarações que foram sendo implantadas ao longo dos últimos vinte anos”. Não basta que estejam no papel para que sejam efetivadas, é necessário ir muito além e precisam ser entendidas e inseridas na sociedade, de forma que esta acredite na possibilidade e na capacidade do outro.

Outro estudo relevante para nós é o de Marins (2018), do qual participaram 87 famílias, das quais 27 tinham filhos com deficiência. Ela buscou realizar um estudo comparado entre três grupos: o primeiro foi o de famílias que apresentavam filhos/as com deficiência; o segundo, com dificuldades escolares; e o terceiro, com desenvolvimento típico. Os pais/familiares que tinham filhos com deficiência destacaram a necessidade de maior tempo nos atendimentos educacionais especializados (AEE), pois não os consideravam suficientes, quando comparado ao período de permanência na sala de aula de ensino comum. Também destacaram a necessidade do auxílio de uma cuidadora para melhor atendimento aos seus filhos, pois é ela quem fornece suporte ao professor regente dentro da sala de aula.

É importante destacar que o AEE se refere a um atendimento educacional direcionado ao/à estudante público-alvo da educação especial por meio de uma equipe de profissionais docentes da educação especial, no intuito de complementar os

conteúdos desenvolvidos na sala de ensino comum e colaborar com eles. Deve acontecer no contraturno conforme prescrito pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, e é apontado pelos/as pais/familiares como um suporte fundamental para o desenvolvimento dos/as estudantes, auxiliando em atividades curriculares e sociais (LIMA; MENDES, 2011).

Corroborando os resultados de Marins (2018), Lima e Mendes (2011) e Soares (2019), com o objetivo de mapear o uso de serviços públicos por pais/responsáveis de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), Ponomavenco (2017) coletou dados por meio de um questionário *online* a que responderam 975 famílias de todo o Brasil. Por meio de sua pesquisa, a autora pôde concluir que o esforço para contratar mais profissionais de apoio para atender a criança com TEA no ambiente escolar é maior na escola pública do que em instituição particular. Vale destacar também que “[...] as adaptações curriculares ainda são muito escassas” (PONOMAVENCO, 2017, p. 52).

Pavão (2019) realizou uma pesquisa com 14 mães e um pai de crianças com síndrome de Down. Em sua coleta de dados, utilizou questionários e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar as necessidades dessas famílias e o suporte social recebido por elas.

A autora apontou, na perspectiva das famílias, a necessidade da presença de um professor da área de educação especial atuando com o professor regente, dentro da sala de aula. Os pais/familiares entrevistados destacaram que esse apoio possibilita o trabalho colaborativo e auxilia no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Por meio desse trabalho, no entendimento dos pais/familiares, o professor regente e o professor de educação especial dividem as tarefas, tais como o planejamento, a construção das atividades e até as avaliações destes/as estudantes (PAVÃO, 2019).

Essa questão também foi apresentada nos estudos de Christovam e Cia (2013), que, por meio de questionários, buscaram analisar a percepção de pais e professores sobre a indispensabilidade da relação família e escola para o processo de inclusão. De acordo com a investigação, os docentes reafirmaram a importância do professor especialista, declarando que o trabalho em equipe torna mais eficiente o processo de

inclusão do/a estudante público-alvo da educação especial na classe de ensino comum e contribui para o avanço em seu processo de aprendizagem.

Durante a análise da trajetória de um fórum de famílias de alunos com deficiência, no período de 2004 a 2008, Sobrinho (2009) buscou compreender as inter-relações entre os pais e profissionais envolvidos no processo de inclusão. De outro modo, destacou, em seus estudos, a queixa dos pais/familiares no tocante à atuação dos professores especialistas com seus filhos fora da sala de aula. Os pais desejavam que esse auxílio fosse realizado dentro da sala de ensino comum com os outros colegas, e não em ambientes separados, conforme aconteciam. Pais e professores também relataram a importância do respeito ao tempo de aprendizagem de cada estudante, sugerindo um reforço escolar como alternativa, a fim de não forçar a apropriação do saber.

Outra questão de destaque nos estudos de Sobrinho (2009) é a atuação do estagiário, que aparece como peça fundamental para o desenvolvimento do/a estudante público-alvo da educação especial e passa a ser visto como a solução dos problemas referentes à escolarização deste/a. “Gradativamente, o estagiário passava a ser o profissional que viria a suprir a lacuna do trabalho especializado ou ainda do professor do ensino comum” (SOBRINHO, 2009, p. 145).

Os estagiários são estudantes dos cursos de licenciatura que atuam dentro das escolas, tendo maior contato com a prática daquilo que é visto na teoria em seus cursos de graduação. O estágio permite aos estudantes das universidades conhecer a realidade do trabalho em sua área de interesse. Porém, entendemos que, além dos estagiários, os professores, pedagogos, diretores, estudantes, entre outros sujeitos, devem estar envolvidos no processo de aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

Verificamos, nesse primeiro eixo, com base nas pesquisas desenvolvidas, a percepção dos pais/familiares com relação às necessidades presentes na escola de ensino comum para a oferta escolar dos/as estudantes público-alvo da educação especial. Destacamos o desconhecimento dos/as docentes para o trabalho com esses/as estudantes, o grande quantitativo de estudantes dentro de uma sala de aula

e a falta de investimento de recursos na área da educação especial. Além disso, foi possível notar que há forte presença da perspectiva médico-clínica inserida na concepção dos pais/familiares e que a relação entre família e escola tem uma influência positiva no processo de inclusão.

No próximo eixo, com base na literatura recente, abordamos a importância da escola de ensino comum para os/as estudantes público-alvo da educação especial na percepção de pais/familiares, buscando compreender de que forma a escolarização pode contribuir para o desenvolvimento e a inclusão desses/as estudantes.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA DE ENSINO COMUM NA PERCEPÇÃO DE PAIS/FAMILIARES

Apesar do longo caminho histórico, percorrido por políticas públicas, voltadas para garantir o direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial, grandes são os desafios vivenciados por pais/familiares para a inclusão de seus/suas filhos/as. Considerando que, conforme destaca Soares (2019, p. 57) – “A escola tem a função de formar o sujeito nos aspectos culturais e sociais, [...] e tem influência direta na formação do ser e da sociedade” –, é fundamental o acesso de todos os indivíduos à escola de ensino comum.

Nessa direção, Arioza (2017) apresenta a importância da família no processo de escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial. Considera que muitos pais e mães desacreditam nas capacidades de seus/suas filhos/as, focando principalmente sua deficiência. Esse olhar constitui o processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência, que foram consideradas incapazes por muito tempo dentro da sociedade. A autora, por meio de sua pesquisa, buscou empoderar os pais no intuito de libertá-los da visão patológica que assumem acerca da deficiência, abrindo perspectivas a respeito dos direitos sociais de seus/suas filhos/as. Argumenta que, mediante o acesso às políticas, os pais/familiares passam a conhecer e entender que seus/suas filhos/as são sujeitos de direito.

Em relação à matrícula das crianças na escola de ensino comum, os pais/familiares compreendem a escola como maior oportunidade de socialização para seus/suas filhos/as. Declararam ter realizado a matrícula por indicação dos/as profissionais da área médica e/ou pelo fato de seus/suas filhos/as terem atingido a idade de obrigatoriedade prevista na legislação (ARAGON; ARIOZA, 2017; MARINS, 2018).

Diante dessas proposições, é possível perceber, nas falas dos pais/familiares, que eles/as ainda revelam uma compreensão específica da escola que, muitas vezes, não está em conformidade com a perspectiva que os/as docentes têm sobre a escola. Arioza (2017) destaca que os participantes de sua pesquisa deram maior importância ao desenvolvimento da autonomia de seus filhos, ao realizarem tarefas cotidianas, do que à aprendizagem e acesso a conteúdos escolares.

De igual modo, com o objetivo de analisar os sentidos atribuídos pelas famílias à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, Lima e Mendes (2011) realizaram um estudo com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial intelectual (DI) ante a realização de entrevistas semiestruturadas. Os/as participantes do estudo de campo apontaram, como o principal motivo da matrícula na escola de ensino comum, o desenvolvimento de seus/suas filhos/as de modo geral, como a autonomia, a interação social e, por fim, o acesso à alfabetização.

Nos estudos de Marins (2018), a coleta de dados ocorreu em sete pré-escolas municipais onde a autora pôde constatar que 48% das famílias que tinham filhos com deficiência declararam que, mesmo sabendo dos possíveis obstáculos, acreditavam que o ingresso na instituição escolar possibilitaria a seus/suas filhos/as obter um avanço na aprendizagem.

Diferentemente dos estudos citados anteriormente, na pesquisa de Marins (2018), os pais apresentaram maior credibilidade nas potencialidades de seus/suas filhos/as, evidenciando expectativas quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dentro da escola de ensino comum. Mediante a análise dos dados coletados, a autora apontou que, de acordo com a fala das famílias, houve mudanças no comportamento de seus/suas filhos/as com implicações muito evidentes no processo de socialização.

Nesse contexto de dificuldades, anseios e impactos vivenciados pelos pais/familiares dos/as estudantes público-alvo da educação especial, Oliveira (2016), por meio de sua experiência profissional, pôde vivenciar um contato mais próximo dessas famílias e buscou investigar o ponto de vista das mães sobre a trajetória escolar de seus/suas filhos/as, que apresentam deficiência intelectual.

A autora percebeu que a trajetória escolar do estudante com DI ainda é permeada pela busca da normalização desse sujeito. Destarte, esse pensamento também está relacionado aos estudantes que apresentam outros tipos de deficiência. Por meio de seu estudo, também destacou a importância do papel do professor nesse processo: “[...] a não aceitação desse estudante, muitas vezes velada, é observada em práticas pedagógicas que não sofrem nenhuma alteração ou adaptação para atender às necessidades do estudante [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 89).

Nesse cenário, consideramos que o/a docente tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem não só do estudante PAAE. Contudo, ele precisa atuar como mediador nesse processo de inclusão. É essa relação estabelecida entre professor e aluno que permite a construção de caminhos tanto para a prática pedagógica quanto para a aprendizagem dos/as estudantes.

Compreendemos que o processo de inclusão é de longo prazo e não há um responsável por ele. Pantaleão, Gomes e Carvalho (2015) apontam a necessidade de construir uma sociedade mais inclusiva, todavia, comumente, a maior responsabilidade para o alcance dela recai sobre a instituição educacional. A perspectiva social compartilhada atualmente sustenta que a escola precisa elaborar políticas e estratégias que possibilitam tanto o acesso efetivo à escolarização quanto a permanência desses/as estudantes. Contudo, essa responsabilidade deveria ser compartilhada comumente com o sistema educacional, visto que as escolas são parte de um sistema maior.



Por outro lado, a família vem sendo compreendida como instituição responsável pela preparação dos/as filhos/as para a vida escolar. Nessas condições, a família vem assumindo diferentes funções sociais, sempre avaliadas do ponto de vista escolar. Em muitas situações, o nível de desenvolvimento alcançado pelos/as filhos/as sustenta a avaliação mais positiva quanto ao cumprimento, pela família, da sua função social.

Para Matsumoto e Macedo (2012), a sociedade ainda não compreende a inclusão devido ao conceito histórico culturalmente construído e aos preconceitos, ao lidar com o diferente. Nesse sentido, o principal desafio de pais/familiares é garantir um suporte mais adequado para que o/a estudante público-alvo da educação especial se desenvolva.

De acordo com Maturana e Cia (2015, p. 350), “[...] a família constitui o primeiro grupo social no qual o indivíduo faz parte [...]” e tem influência direta nas ações de seus/suas filhos/as. Segundo Sobrinho *et al.* (2019), é no seio da família que se produz um espaço educativo e cultural, no qual, por meio das relações, o indivíduo tem seu primeiro acesso à educação. É preciso que a família permita ao indivíduo vivenciar experiências necessárias ao seu desenvolvimento, evitando a tendência da superproteção.

O estudo de Chacon (2011) buscou analisar a relação entre pai e filho com deficiência física. O autor relata que atualmente os pais, genitores masculinos, têm buscado se envolver e fazer parte do processo de escolarização. O autor chama a atenção para um olhar sobre os demais membros da família de pessoas com deficiência, uma vez que todos os envolvidos na educação desses estudantes enfrentam desafios e dificuldades no compromisso de contribuir nesse processo.

Ao aprofundarem os estudos nas relações familiares, Matsukura e Yamashiro (2012) buscaram verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, o relacionamento intergeracional de três gerações: avós, mães e irmãos mais velhos de crianças que apresentavam deficiência. As autoras apontaram não só os benefícios desse relacionamento para a criança senão a influência gerada na vida dos avós que

relataram ser um compartilhamento de aprendizagens. Segundo a pesquisa, o suporte oferecido pelos avós tanto aos filhos quanto aos netos contribui para o bom relacionamento entre todos os membros da família, principalmente com os irmãos mais velhos dessas crianças.

Nesse cenário, os irmãos mais velhos acabam por assumir uma responsabilidade para com o irmão com deficiência, demonstrando um sentimento de cuidado e preocupação, por não considerarem suficiente o apoio dado a eles por seus pais. Os irmãos mais velhos também demonstram compreender a restrita atenção recebida por parte dos pais, considerando que seus irmãos necessitam mais (MATSUKURA; YAMASHIRO, 2012).

Com base nas questões trazidas na literatura, reiteramos nossa compreensão de que a instituição escolar é um espaço importante para a formação do indivíduo e a família se destaca como outro grupo/espaço social importante que compartilha valores, perspectivas e expectativas com os indivíduos desde muito cedo em sua vida. Decorre daí a importância de compreender a percepção dos pais/familiares sobre o investimento de recursos na escolarização de seus/suas filhos/as. A família conhece e vivencia cotidianamente as necessidades desses/as estudantes. Os diferentes modos pelos quais ela atua no intuito de apoiar o processo de escolarização dos/as filhos/as podem contribuir no desenvolvimento tanto social quanto educacional das/dos estudantes.

Nos contextos investigados, os pais/familiares apontaram a importância da escola para o processo de desenvolvimento de seus/suas filhos/as, principalmente no que se refere à interação social, porém ainda questionaram o avanço da aprendizagem de conteúdos escolares. No próximo eixo, vamos tratar de questões voltadas para o conhecimento dos pais/familiares sobre os recursos estatais destinados à garantia do direito à educação escolar.

### 2.3 A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PAIS/FAMILIARES

A legislação brasileira tem buscado garantir ao/à estudante público-alvo da educação especial o direito à educação (ARIOZA, 2017; OLIVEIRA, 2016; SOBRINHO *et al.*, 2019). Porém, nem tudo quanto se prescreve em legislação é, de fato, implementado no interior das instituições de ensino. Conseqüentemente, são esses/essas estudantes que sofrem diretamente os impactos causados pela não efetivação das políticas voltadas para a educação especial (MARINS, 2018; ARIOZA, 2017; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2017).

Com o avanço das políticas que determinam uma educação para todos, dados do censo escolar sobre a educação básica apresentam o aumento nas matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino comum (CHRISTOVAM; CIA, 2013; SOUZA; GODOY, 2018; SOARES, 2019; OLIVEIRA, 2021).

Porém, ainda que implementada uma política, são muitos os fatores que influenciam para que essa, de fato, seja exercida. Percebemos que, desde o acolhimento desses/as estudantes, formações específicas para professores regentes e da educação especial, recursos financeiros, material didático e pedagógico, entre outros elementos, são necessários para a efetivação da inclusão escolar (SOUZA, 2018; MARINS, 2018).

De acordo com Maturana e Cia (2015), atualmente, em todo o território brasileiro, têm-se realizado muitas pesquisas relacionadas à inclusão, que abordam as legislações, considerando seus avanços e visando promover a garantia do acesso e a permanência do/a estudante público-alvo da educação especial na instituição de ensino comum.

Nos estudos de Oliveira (2016) e de Soares (2019), observamos um destaque para a importância do investimento de recursos na formação docente. Segundo relato das mães entrevistadas, a formação dos professores foi considerada insuficiente para a realização das práticas direcionadas aos/às estudantes público-alvo da educação especial, interferindo na qualidade da oferta educacional. Uma mãe entrevistada, em

seus estudos, afirmou: “Por isso se deve investir na formação docente, entender sua importância e propor discussões sobre a necessidade de ampliar as práticas que promovem a inclusão escolar [...]” (MARTINS; KAPLAN; SIPES, 2018, p. 30, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Considerando essa discussão, destacamos a necessidade de investimentos para a formação inicial e continuada dos/as docentes, possibilitando a eles/as maior aprofundamento nos estudos na área da educação especial, refletindo na prática escolar.

Concordamos com Soares (2019, p. 82) quando relata que “[...] vivemos em uma sociedade excludente, o que reflete em todas as áreas, a pensar, por exemplo, na formação inicial docente”. Em seus estudos, ela constatou que os professores participantes de sua pesquisa declararam não haver cursado em sua formação inicial disciplinas voltadas para a educação inclusiva, considerando que terminaram a graduação já há algum tempo. A autora destacou que “[...] a luta por melhores condições de trabalho que valorizem a atuação docente ainda permanece como um objetivo não alcançado nos dias atuais” (SOARES, 2019, p. 81). Muitos profissionais trabalham em situações precárias, muitas vezes tendo de usar os próprios recursos, para oferecerem uma educação de qualidade a seus/suas alunos/as, situação decorrente da falta de recursos destinados à educação, principalmente a educação inclusiva, ou da má administração deles.

Além da formação de professores, outro fator que interfere na garantia do direito à educação é o espaço físico da escola. Durante uma coleta de dados realizada por Christovam e Cia (2013), profissionais docentes apontaram a necessidade de adequações na estrutura física das instituições e acessibilidade arquitetônica como fatores fundamentais para o sucesso dos estudantes público-alvo da educação especial. Essas adequações são necessárias para a garantia do direito à educação prescrito em constituição, porém, para seu provimento, é necessário o investimento

---

<sup>5</sup> No original: “Por eso, se debe invertir en la formación de los profesores, comprender la importancia de ella y, aún más, proponer discusiones acerca de la necesidad de ampliar las prácticas que promuevan la inclusión escolar”.

de recursos estatais que cubram os gastos referentes a essas mudanças (CHRISTOVAM; CIA, 2013; MARINS; SOUZA, 2018).

Salvo a necessidade de recursos estatais para modificações estruturais na instituição escolar, pais/familiares desses estudantes apresentaram outras demandas que requerem um auxílio financeiro para o atendimento e a educação de seus/suas filhos/as de forma completa.

Com relação aos recursos destinados à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, os pais/familiares que participaram da pesquisa de Marins (2018) relataram a necessidade de auxílio financeiro para o transporte do filho aos atendimentos necessários. Os deslocamentos são frequentes, não apenas para ambientes educacionais, como a escola de ensino comum e o atendimento educacional especializado (AEE), mas também para atendimentos médicos, visto que, muitas vezes, são realizados em outros municípios e os gastos com o transporte são altos. Quando o acesso a esses espaços é restrito pela ausência de recursos, os direitos à saúde e à educação deixam de ser garantidos. Ponomavenco (2017, p. 8-9) acredita que

[...] a informação seja uma ferramenta essencial na solução de muitos problemas encontrados por pessoas com deficiência. Quando os pais/responsáveis não conhecem os direitos, ou por alguma outra razão se sentem impotentes para buscá-los, às pessoas com deficiência ficam à mercê do que é oferecido pelo poder público, instituições especializadas, profissionais da área etc., o que muitas vezes não corresponde às suas reais necessidades.

Em seus estudos, durante a análise dos dados, aponta que “[...] as famílias ainda usam muito pouco os direitos/benefícios já garantidos pelo Estado, já que 37,13% dos respondentes declararam não fazer uso de qualquer direito/benefício” (PONOMAVENCO, 2017, p. 63). Sua coleta de dados foi realizada por meio de questionários *online*, o que possibilitou analisar a percepção de famílias de todo o território brasileiro.

Segundo Azevedo (2018) e Pavão (2019), a maior necessidade das famílias é de informação, principalmente sobre os serviços disponíveis, os direitos e apoios, a

deficiência e até mesmo sobre a forma como se relacionar com seus/suas filhos/as e explicar a deficiência deles/as aos demais familiares e à sociedade em geral. Em sua pesquisa, ao considerar as necessidades das famílias, Pavão (2019) pôde concluir que a maior necessidade era de informação de questões relacionadas tanto ao desenvolvimento deles/as quanto aos serviços de apoio à inclusão deles/as.

Resultados referentes à coleta de dados de Marins (2018) destacaram que famílias que tinham filhos/as matriculados/as apenas na escola de ensino comum apresentavam maior acesso à informação, quando comparados aos pais/familiares de crianças que frequentavam apenas escolas especializadas. Diante disso, consideramos que o docente tem um importante papel no intuito de orientar os pais/familiares, agindo como multiplicador das informações relacionadas às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa comunicação escola e família permite alcançar melhores resultados no processo de escolarização dos/as estudantes (ARAGON; ARIOZA, 2017; MARINS; AZEVEDO, 2018).

Outro fator levantado pelos pais como área de importante investimento para o progresso educacional de seus/suas filhos/as, segundo relato de familiares investigados durante a pesquisa de Lima e Mendes (2011), refere-se ao investimento em projetos que colaborassem com a aprendizagem e formação, conforme o tempo de cada um, sem se preocupar com a conclusão do ensino fundamental de acordo com faixa etária habitual ou o tempo dos estudantes com desenvolvimento típico. Outros pais, por meio dessa mesma pesquisa, demonstraram maior preocupação com uma conclusão menos demorada da educação básica e com o ingresso desses estudantes no mercado de trabalho.

Segundo Sobrinho (2009, p. 167), os pais “[...] percebem a escola como uma das principais instituições sociais capazes de inserir os sujeitos no mundo e na cultura”. Em seus estudos, destacou o interesse dos pais em conhecer as dificuldades da prática pedagógica no trabalho com seus/suas filhos/as e a expectativa depositada na escola no processo de desenvolvimento deles/as.

As adaptações e/ou alterações para atender os/as estudantes público-alvo da educação especial devem ser realizadas pela escola e profissionais envolvidos na escolarização. Conforme aponta Oliveira (2021, p. 48), “[...] precisamos de um sistema educacional que tenha a Educação como um Direito Social e condição indispensável para o exercício da cidadania”.

Nesse contexto, acreditamos que pesquisas e investigações realizadas nessa perspectiva do olhar de pais/familiares de crianças com deficiência sobre a oferta escolar para seus/suas filhos/as podem auxiliar nas necessidades dessas famílias, contribuindo, de forma direta ou indireta, no desenvolvimento da criança e constituindo pais/familiares mais seguros no relacionamento com eles/as e com a sociedade (CHRISTOVAM; CIA, 2013; AZEVEDO, 2018).

As reflexões e apontamentos trazidos neste último eixo evidenciam a ausência de estudos dedicados a uma abordagem mais sistemática sobre o conhecimento dos pais/familiares, relativamente à destinação e ao uso de recursos estatais nas escolas de ensino comum, tendo em vista a garantia do direito à educação escolar de seus/suas filhos/as. Ainda assim, conforme Sobrinho, Oliveira e Pantaleão (2018), nos anos recentes, um número crescente de indivíduos, grupos e instituições vem buscando participar mais ativamente no debate sobre o orçamento público em educação especial. Na perspectiva desses autores, a política orçamentária configura-se “[...] como um importante elemento a ser considerado quando avaliamos as práticas de ensino e de aprendizagem na ‘*Escola que se quer para todos*’” (SOBRINHO; OLIVEIRA; PANTALEÃO, 2018, p. 31, grifo no original). Complementarmente, os autores evidenciam que

[...] a execução orçamentária da Educação Especial não existe independente das inter-relações dos indivíduos. O orçamento público – por meio de seus programas, funções, subfunções e ações – não são simplesmente gavetas abertas esperando para serem preenchidas com recursos arrecadados pelo Estado. Ele expressa as prioridades assumidas, os grupos, as regiões e os setores que mais se beneficiam a partir do *que*, do *quanto* e de *como* a administração estatal utiliza os recursos públicos (SOBRINHO; OLIVEIRA; PANTALEÃO, 2018, p. 33).

O investimento dos recursos públicos precisa envolver os grupos relacionados a sua destinação. Para que esses recursos sejam direcionados às prioridades de

determinado setor ou área da sociedade, é preciso participação e acompanhamento dos grupos envolvidos no uso desses recursos. Nossa pesquisa busca principalmente conhecer o envolvimento de pais/familiares nesse contexto, conhecer quais são esses recursos, qual o valor destes e como eles têm sido utilizados para a realização de melhorias na escolarização de seus/suas filhos/as. Conforme apresentamos ao longo desta revisão da literatura, não foi possível encontrar pesquisas que nos ajudassem nesse sentido. Apesar de termos encontrado alguns estudos relacionados ao financiamento da educação pública, este olhar específico para as perspectivas dos pais/familiares não apareceu quando realizamos tais buscas.

No próximo capítulo, focalizamos a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa.



### 3 TRILHANDO PELOS PENSAMENTOS ELIASIANOS

Os constructos do sociólogo Norbert Elias constituíram a principal fundamentação teórica deste estudo. Além desse autor, que é a âncora de nosso estudo, principalmente neste capítulo, a pesquisa também dialoga com outros autores/leituras de forma menos recorrente.

Nascido na Alemanha, Norbert Elias estudou psicologia, filosofia e medicina e, após alguns anos, optou pela sociologia. Pouco antes de atingir a idade para se aposentar, obteve um cargo de docente na universidade de Leicester, na Inglaterra, e, após a aposentadoria, continuou atuando como professor de sociologia e como professor visitante em várias universidades. Viveu entre 1897 e 1990 e foi autor de diferentes obras, tais como: “O Processo Civilizador, volume I e volume II”, “A Sociedade de Corte”, “A Sociedade dos Indivíduos”, “Os Estabelecidos e os Outsiders”. Seu trabalho foi reconhecido tardiamente por volta dos anos de 1970, época em que se tornou um dos principais pensadores da sociologia.

No conjunto de suas obras, Elias desenvolveu reflexões e indagações, pautando-se na tese que fundamenta a indissociabilidade indivíduo e sociedade. Nessas reflexões, Elias (1994) apresenta dois grupos opostos de teorias que não somente nomeiam, mas também estabelecem um abismo, tentando separar indivíduo e sociedade.

O primeiro grupo acredita que o indivíduo pode ser entendido independentemente da sociedade e seus comportamentos e condutas são formados de maneira individual e independente de suas relações sociais. Mais exatamente, as formações sociais são elaboradas e criadas por indivíduos isolados, por isso os indivíduos são vistos como centro do processo em que as transformações e fenômenos sociais ocorrem como resultantes das ações e em função de cada um.

Para esse grupo, o desenvolvimento individual é um processo de consciência de indivíduo autônomo, de conquistas individuais, de sucesso individual e liberdade individual. Tende para o *homo clausus*, ou seja, o indivíduo fechado em si mesmo (ELIAS, 1994). Acreditam que as ações são elaboradas de forma planejada para

alcançar um objetivo final idealizado. Unidades como o Estado, que tem a função de organização da sociedade, são explicadas por esse grupo como criações planejadas por indivíduos isolados, contudo não desenvolvem explicações mais profundas sobre as mudanças e transformações ocorridas na sociedade, as quais, em regra, não podem ser justificadas com as criações individuais. Nessa perspectiva, os indivíduos são tidos como mais importantes, como se a sociedade existisse apenas como um aglomerado de indivíduos.

O segundo grupo de teorias, conforme apresentado por Elias (1994), desacredita no papel do indivíduo dentro da sociedade. De acordo com esse grupo, o indivíduo não desempenha uma ação planejada. Aqui a sociedade é o centro, e o processo ocorre independentemente das ações dos indivíduos.

Para esse grupo, os acontecimentos sociais são justificados e explicados em pensamentos científicos e religiosos. Dessa maneira, as formações sociais são entendidas como fruto de ações divinas e/ou científicas, que ocorrem independentemente das inter-relações dos indivíduos, mesmo quando consideram dimensões ou aspectos importantes do/no processo social e histórico.

Em meio ao confronto de teorias defendidas por esses dois campos opostos que tentam separar os termos indivíduo e sociedade, como se fosse possível que um existisse sem o outro, Elias (1994) aponta a não existência desse abismo entre eles. Ele nos adverte:

Não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social – seja este qual for. Mas isso não significa nem que o indivíduo seja menos importante do que a sociedade, nem que ele seja um 'meio' e a sociedade, o 'fim' (ELIAS, 1994, p. 19).

Elias (1994) se opõe tanto ao primeiro grupo, “os individualistas”, quanto ao segundo, “os coletivistas”, pois, para ele, esses conceitos são totalmente interdependentes e não podem ser pensados de forma separada, uma vez que toda sociedade é formada por indivíduos e, de forma concomitante, os indivíduos só podem se desenvolver e se constituir como indivíduos mediante as relações que desenvolvem em sociedade.

Segundo Heinich (2001), Elias, ao longo de sua trajetória, tentou desconstruir essa oposição entre os termos indivíduo e sociedade, afirmando que tanto o grupo que considera o indivíduo como centro quanto o grupo que centraliza a sociedade são formados por indivíduos pensantes, que constituíram seus pensamentos por meio de inter-relações com os outros indivíduos, provando sua indissociabilidade.

Para melhor compreensão da indissociabilidade indivíduo e sociedade, Elias (1994) apresenta algumas metáforas, como a relação entre as pedras que compõem a estrutura de uma casa:

Aquilo a que chamamos de sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. Essas funções, bem como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independentemente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato das pedras só pode ser explicado em termos de sua função em todo o **complexo funcional**, a estrutura da casa (ELIAS, 1994, p. 25, grifo nosso).

Nesse sentido, consideramos os indivíduos como pedras para a formação da sociedade, sendo preciso uma ligação entre eles, assim como o cimento que une as pedras para a construção da casa. Sem tal conexão entre os indivíduos, é impossível a existência da sociedade, assim como não é possível a edificação de uma casa sem a ligação entre as pedras.

Além dessa comparação, Elias (1994) cita a da relação das notas musicais na formação da melodia. O autor destaca que “[...] não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente” (p. 25) e também não é apenas um conjunto de notas musicais que formam a melodia, mas a conexão entre elas em uma determinada ordem e associação que vão dar origem a um som harmonioso aos ouvidos de quem a escuta.

Com essas metáforas, Elias pretende evidenciar a impossibilidade de pensar a sociedade contemplando apenas indivíduos isolados, sem considerar suas inter-relações num processo histórico específico. De acordo com Elias (1994, p. 18):

Considerados num nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade, conjuntamente formada por eles, são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro. Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem – o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos [...].

No curso desta pesquisa, assumimos a perspectiva eliasiana que afirma a inexistência da sociedade sem os indivíduos e dos indivíduos sem a sociedade. No desenvolvimento dessa elaboração, Elias (1994) considera que cada indivíduo desempenha uma função e tem sua importância na dinâmica inter-relativa num movimento que conecta os indivíduos uns aos outros.

Para Elias, a interdependência consiste nessa relação de dependência que nós indivíduos temos com o outro, a qual, a todo o momento, é reavaliada e renovada. Ainda que, em alguns momentos, venhamos a nos considerar indivíduos autônomos, logo perceberemos que necessitamos das interações e somos totalmente interdependentes.

Elias compara os indivíduos com elos nas redes que os ligam aos outros, de forma que cada um possui uma função que o prende aos outros e as funções dos outros. “[...] E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação as outras, que chamamos de sociedade” (ELIAS, 1994, p. 23). Essa conexão, ou seja, essa rede de interdependência gera e produz modos coletivos relacionais, bem como modos coletivos de pensamentos e sentidos sobre a realidade vivida.

Essa interdependência de funções pode ser explicada, por exemplo, quando compreendemos a família como uma rede de interdependências. Nas discussões que desenvolve, Elias nos possibilita compreender que os termos “pai” e “mãe” só poderão existir se houver um indivíduo com a função de filho. O termo irmão só existe se os pais possuem mais de um filho, e, nesse caminho, uma função é totalmente dependente da outra no fluxo aberto de sua existência e de seu sentido. Mais exatamente, o papel de um/a membro/a só existe e tem sentido em função de outro/a e com os/as outros/as na formação social que eles/as constituem.

Por meio dessas funções dentro das relações, o indivíduo constitui-se e desenvolve uma emocionalidade que orienta e fundamenta sua expectativa sobre a vida em sociedade. Nessa perspectiva, os indivíduos não podem existir nem se desenvolver como seres humanos se estiverem desligados do contato social. De acordo com Elias, “[...] o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros. A estrutura e a configuração do controle comportamental de um indivíduo dependem da estrutura das relações entre os indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 56).

Em nossas sociedades recentes, podemos considerar que as relações familiares constituem um tempo e espaço fundamentais em que a criança inicia a produção das conexões de interdependência. Assim como a família, a escola atua de maneira importante na constituição das conexões dos indivíduos e grupos, influenciando nas inter-relações dos indivíduos que nela atuam, porque ali esses indivíduos também desempenham funções interdependentes.

Seguindo nessa perspectiva, Silva (2018) nos ajuda a compreender que, na relação com o/a outro/a, a criança se constitui como indivíduo dentro de um grupo, elaborando um modo de existir no fluxo das inter-relações humanas. Desde o nascimento, a criança necessita dos cuidados dos pais/familiares, dando início à construção das redes de interdependência nas relações.

A criança passa, então, a construir as conexões com seus pais/familiares, com os amigos de sua família, vizinhos, entre outros. Por meio dessas inter-relações, ela inicia seu processo de individualização e socialização, aprendendo a se expressar, andar e, posteriormente, a se comunicar pela linguagem, de maneira cada vez mais sofisticada ou complexa.

Ao ingressar na escola, a criança tem a oportunidade de conviver e aprender a lidar com as diferenças e a respeitar o outro e sua cultura. Essa relação de interdependência com seus pares possibilita o acesso a diferentes modos de vida em família, permitindo-lhe constituir-se não somente de condutas estabelecidas por sua família, mas também daquilo que aprende com o outro na escola e em tantos outros espaços institucionais e/ou figurações sociais que elas constituem.

Além das conexões que produzem com os outros estudantes, desenvolvem relações com docentes e outros profissionais que constituem a comunidade escolar. Esse processo possibilita a formação dos indivíduos, que ampliam suas redes de interdependência, conectando-se a uma pluralidade de indivíduos.

Cabe-nos pontuar que, em Elias, todo indivíduo está inserido em grupos sociais, a saber: família, escola, cidade, estado, entre outros. Esses grupos formados por indivíduos interdependentes são chamados por Elias de figuração. O conceito de figuração pode ser aplicado onde quer que se formem conexões ou teias de interdependências humanas. São as inter-relações dentro das figurações que constituem o indivíduo. Elias (1994, p. 27) salienta:

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto.

Nos termos de Elias (1994), uma figuração deve ser compreendida como uma teia de relacionamento tecida pelas e nas relações humanas. Ou seja, para compreender o indivíduo, é necessário primeiramente conhecer suas inter-relações dentro das figurações que ele constitui com os outros indivíduos e/ou grupos. No interior das figurações que os indivíduos produzem uns com os outros, é que eles se constituem.

Nessa direção:

Em maior ou menor grau, as pessoas de todas as sociedades que nos são conhecidas são individuais e diferentes umas das outras até o último detalhe de sua configuração e comportamento, e são específicas de cada sociedade, ou seja, são formadas e ligadas, na natureza de sua auto regulação psíquica, por uma rede particular de funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os seus outros membros (ELIAS, 1994, p. 56).

Considerando nossa expectativa de constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes, destacamos a

importância da garantia da matrícula e a frequência regular deles/as na escola de ensino comum.

Sob a perspectiva eliasiana, entendemos que os/as estudantes público-alvo da educação especial precisam ser respeitados primeiramente como indivíduos, como seres humanos, portanto, em processo permanente de constituição pessoal.

Tomando a indissociabilidade indivíduo e sociedade, não nos parece possível limitar o desenvolvimento dos/as estudantes nem tomar um nível de desenvolvimento específico como referência, visto que esse indivíduo está conectado aos outros em sociedade. Seguindo nessa direção, consideramos que o processo de inclusão<sup>6</sup> se desenvolve de acordo com as transformações e nas figurações que os indivíduos com deficiência produzem com o outro.

Vale destacar que, no Brasil, o direito à educação veio a ser garantido como direito público subjetivo desde a Constituição de 1988. Na sequência de normativas que tratam dessa questão, tivemos, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, que colabora na consolidação do direito à educação escolar aos/às estudantes público-alvo da educação especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas de ensino comum. Apoiadas e dirigidas por essas políticas, as escolas passam, então, a realizar as matrículas dos/as estudantes público-alvo da educação especial em classes de ensino comum junto a todos/as os/as outros/as estudantes.

A escola de ensino comum, como parte da sociedade, também foi sendo organizada e se modelando no movimento teórico, político e histórico que emerge das conexões entre a economia e a política, pois, além das políticas descritas, ressaltamos a necessidade de modificações desde as estruturas das escolas até a aquisição de alguns materiais específicos para oferecer a escolarização a esse novo público que

---

<sup>6</sup> O processo de inclusão é apresentado como o caminho percorrido até que os indivíduos antes excluídos da sociedade fossem ocupando seu lugar de direito. Quando a humanidade alcançar o nível de reconhecer que todos somos iguais como indivíduos que produzimos a sociedade e, portanto, possuímos os mesmos direitos, não haverá mais a necessidade do uso da palavra inclusão.

chega à escola de ensino comum. Essas mudanças abrem caminhos para a inclusão desses sujeitos, possibilitando-lhes efetivar seu direito a educação.

De fato, nesse cenário de mudanças sociais, o planejamento orçamentário e financeiro do Estado deve produzir as condições de possibilidades para a materialização da escola inclusiva, pois, quando há o fornecimento de recursos, a escola pode guiar-se diferentemente do momento em que não há o recurso necessário. Notamos aqui a importância de considerar a política orçamentária como dispositivo fundamental na garantia do direito à educação escolar.

Nossas reflexões e análises têm sido orientadas pela compreensão de que a política orçamentária se constitui em um entrelaçamento contínuo dos saberes que compõem a política e a economia. Falamos do conhecimento que compõe a política e a economia para expressar a perspectiva de que esses dois campos do conhecimento são necessariamente uma elaboração histórica, social e cultural. Ou seja, revelam-se como indissociáveis, porquanto, como afirma Elias (2008), “[...] o desenvolvimento das estruturas políticas e econômicas são dois aspectos absolutamente inseparáveis da evolução de toda relação funcional da sociedade[...]” (ELIAS, 2008, p. 154, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Torna evidente, então, que a política orçamentária é construída historicamente pela ação política de indivíduos e grupos envolvidos em figurações sociais narradas, fundamentalmente, por tensões, disputas e negociações. Dessas tensões, os processos educativos escolares dos sujeitos com deficiência são elaborados e concretizados. Mais especificamente, as garantias de realização da escola para todos estão cada vez mais dependentes da sustentabilidade financeira disponibilizada no planejamento orçamentário realizado pelo estado. Essa sustentabilidade financeira diz respeito aos recursos que chegam à escola, mas também se revela no planejamento da destinação desses recursos, visando contemplar as demandas educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

---

<sup>7</sup> No original: “[...] el desenvolvimiento de las estructuras políticas y económicas son dos aspectos absolutamente inseparables de la evolución de toda la relación funcional de la sociedad [...]”.



As preocupações que orientam nosso estudo também orbitam na necessidade de compreender os conhecimentos dos pais/familiares acerca desses investimentos de recursos. Consideramos importante que os pais/familiares conheçam, além dos direitos de seus/suas filhos/as, os recursos direcionados à garantia da escolarização deles/as.

Além de conhecer quais são os recursos, outro fator que precisa ser considerado é o uso que se faz desses recursos. Por esse motivo, é importante abordar a perspectiva dos pais/familiares diante dos recursos disponibilizados à escola sob a expectativa de que sejam utilizados e direcionados para a oferta de escolarização de seus/suas filhos/as. Concordamos com Oliveira (2021, p. 211) quando afirma que “[...] o orçamento público pode ser uma fonte empírica peculiar e potente para a análise da garantia dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência. A correlação é direta e simples: **sem dinheiro não há direitos garantidos**” (grifo do autor).

Desses apontamentos, destacamos as implicações dos recursos investidos e a escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial, pois tais investimentos podem possibilitar a aquisição de diversos materiais e equipamentos que podem auxiliar as práticas pedagógicas mais direcionadas a esses/as estudantes, potencializando seu desenvolvimento.

Nossa pesquisa concentra-se na perspectiva de que o conhecimento dos pais/familiares sobre os recursos financeiros e materiais planejados e executados para a garantia de uma oferta escolar mais qualificada às demandas e necessidades de seus filhos tem absoluta pertinência em sociedades pautadas em preceitos da participação democrática.

Ademais, destacamos que esta pesquisa se fundamenta na compreensão de que o planejamento orçamentário estatal segue delineado por noções e concepções de deficiência, de aprendizagem e de escola. Essas concepções orientam e dão sentido às buscas sistemáticas por melhorias na estrutura física da escola, por uma adequação da quantidade de estudantes por sala, por uma organização de espaços,

tempos e de recursos que potencializem as práticas docentes junto aos estudantes e pela organização da formação continuada dos professores.

Como destacamos no decorrer deste capítulo, Norbert Elias desenvolveu, em seus estudos, conceitos que foram aqui abordados, por estabelecerem um diálogo com nosso objetivo de pesquisa. Apesar de terem sido apresentados separadamente, os conceitos de Elias possuem uma conexão que nos leva a considerá-los de maneira unificada. No próximo capítulo, destacamos os caminhos metodológicos de nosso estudo, como a natureza da pesquisa, o processo de produção de dados, o campo empírico, os sujeitos envolvidos.

## 4 QUADRO METODOLÓGICO

Desde o nascimento, a criança apresenta curiosidade com relação àquilo que vê, escuta ou sente. O bebê observa tudo à sua volta e, conforme vai crescendo e se desenvolvendo, passa a querer tocar e sentir objetos expostos a ele. Ao aprender a andar e falar, explora os espaços e, mais adiante, passa a fazer questionamentos e perguntas que lhe deem respostas diante de suas curiosidades dentro da sociedade em que vive.

De acordo com Michel (2015) o ser humano se difere dos outros animais por sua capacidade de realizar pensamentos, questionamentos e reflexões, modificando assim seu comportamento e o do próximo. Isso o permite encontrar soluções para resolver problemas relacionados a ele e a sociedade em que vive.

O ato de pesquisar exige do pesquisador uma liberdade de expressar tudo aquilo que traduz e interpreta a partir dos dados coletados, suas percepções a respeito do fenômeno estudado, significa produzir um novo texto extraindo de dados coletados, informações que, por um determinado tempo ou a partir de documentos já elaborados, foram investigados (CHRISTMANN; SOUZA; PAVÃO, 2020, p. 116).

Nesse contexto, a produção de conhecimento é constantemente adquirida por meio de experiências. Assim como a criança, o pesquisador busca investigar um possível problema com o objetivo de trazer um retorno, uma resposta e até mesmo uma solução para a sociedade. “O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110).

Consideramos que a ciência está sempre em busca da interpretação e confirmação para que os fatos sejam comprovados. “A investigação científica objetiva contribuir para a evolução do conhecimento humano em todas as áreas e setores da sociedade. Uma pesquisa é considerada científica se sua realização for objeto de investigação planejada [...]” (MICHEL, 2015, p. 5).

Diferentes campos de estudo têm desenvolvido pesquisas no intuito de solucionar problemáticas de diversas áreas. Adentramos, assim, com nossa pesquisa, o cenário da educação especial, área que tem vivenciado um longo processo social, em meio a muitas lutas e avanços, na busca pelo direito a uma educação para todos.

Segundo Christmann, Souza e Pavão (2020), o aumento do quantitativo de estudos voltados para a educação especial ocorreu por volta dos anos 1980 e 1990, os quais contribuem para o acesso ao conhecimento nessa área, possibilitando mudanças no processo de inclusão.

Em busca de produzir avanços na área da educação especial e prosseguir juntamente à pesquisa intitulada “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, à qual estamos vinculados, realizamos um estudo comparado internacional no âmbito da educação especial.

Desenvolvemos este estudo, de natureza qualitativa, na perspectiva de estudo comparado internacional, buscando compreender aspectos da oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, mediante a perspectiva dos pais/familiares. Para Godoy (2018, p. 42), o estudo comparado entre esses países na educação especial “[...] se configura como uma importante maneira de agregar conhecimentos discutindo sobre o processo de construção de uma política educacional mais inclusiva nessas realidades latino-americanas”.

Sobrinho *et al.* (2015) destacaram a importância do estudo comparado internacional na perspectiva da educação especial, destacando que ele possibilita conhecer as diferentes experiências na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

#### 4.1 PROPOSTA METODOLÓGICA

Esta dissertação configurou-se como um estudo comparado internacional, envolvendo duas realidades educacionais: Vila Velha-BR e Xalapa-MEX.

Sobrinho *et al.* (2015) elaboraram uma revisão da história dos estudos comparados focalizando as contribuições para a educação especial. De acordo com os autores, a educação comparada “[...] constitui um campo dedicado à pesquisa e à reflexão sistemática sobre a relação entre Estado, escola e sociedade” (SOBRINHO *et al.*, 2015, p. 336).

Nesse sentido, para Sobrinho *et al.* (2015), o estudo comparado internacional é uma forma de refletir sobre problemas e questões que são vivenciadas em diferentes realidades, de forma a encontrar soluções coletivas. Para tanto, torna-se pertinente conhecer os fatos históricos, sociais e políticos de diferentes sociedades para repensar as práticas educacionais na garantia de oferta escolar para os estudantes público-alvo da educação especial. Dessa maneira, é que o estudo comparado internacional na área da educação especial permite agregar conhecimentos, possibilitando o avanço no processo de inclusão (GODOY, 2018).

Por meio da perspectiva comparada internacional, é possível conhecer outra cultura, possibilitando melhor compreensão sobre a própria cultura. Conforme afirma Silva (2019, p. 7), “[...] uma das características fascinantes da educação comparada é esse movimento dialético de permitir pensar o outro e repensar sobre si, transformando a si mesmo e ao conceito que se estabelece sobre o outro”.

Nessa direção, nosso estudo buscou focalizar a perspectiva dos pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial sobre a condição de oferta escolar para seus/suas filhos/as nas duas realidades distintas. Aprofundamos nossos conhecimentos sobre o acesso às informações, os recursos disponibilizados e os investimentos estatais destinados a esses/as estudantes.

Silva (2019) aponta um crescimento no âmbito de estudos comparados internacionais, metodologia que antes era apresentada em poucas pesquisas, diante de obstáculos encontrados, como a diferença da língua usada. Também destaca que geralmente esses estudos apresentavam um caráter quantitativo devido ao acesso a documentos e estatísticas a serem analisadas e interpretadas. Atualmente, nesses estudos, têm sido realizadas pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa.

Cabe-nos destacar que, no contexto de um estudo comparado internacional, nossa pesquisa é de natureza qualitativa, baseada e fundamentada no estudo de documentos e na realização de entrevistas semiestruturadas de forma virtual, com famílias mexicanas e de forma presencial com famílias brasileiras.

Silva (2019) destaca que a pesquisa de natureza qualitativa apresenta uma abordagem mais ampla, de caráter exploratório, apresentando mais detalhes. Nela investimos em maior aprofundamento sobre os contextos culturais, políticos e sociais, por meio da análise e interpretação dos dados coletados.

Conforme ressalta Michel (2015), a pesquisa qualitativa leva em conta a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, em que realidade é a fonte de dados e o pesquisador precisa interpretá-los. Nesse tipo de pesquisa, os resultados não são comprovados de forma numérica, mas priorizam o processo em que ela se produz mais do que os resultados que obterá.

#### 4.2 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção da análise dos dados coletados, realizamos primeiramente um estudo de alguns documentos que nos possibilitaram conhecer e compreender melhor os aspectos dos avanços no direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México. Listamos alguns dos documentos estudados:

- Censo Demográfico, PNAD, Censo escolar;
- Documentação federal, estadual e municipal que normatiza a educação especial no Brasil;
- Lei Geral da Educação Mexicana;
- Lei Orçamentária Anual (LOA) do município brasileiro envolvido no estudo;
- Dados orçamentários em Educação Especial (2015 a 2020) dos municípios envolvidos no estudo;
- IDEB (2019/2021).

Além do estudo dos documentos, para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas de ensino comum, no Brasil e no México. Esse procedimento de coleta de dados possibilitou-nos maior liberdade e interação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Souza e Albuquerque (2012, p. 116):

No diálogo entre o pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida.

Segundo Soares (2019, p. 19), a entrevista semiestruturada permite “[...] uma interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face entre o pesquisador e o entrevistado”. A realização de entrevistas permite ao pesquisador aprofundar e conhecer o modo como cada um dos sujeitos entrevistados compreende e experimenta/vive o contexto e sua realidade. A realização da entrevista é tida por Romanelli (1998) como um processo que vai desde a construção das questões, o momento da realização, transcrição e análise dos resultados. Na etapa de realização, o entrevistador e entrevistado estão diretamente ligados por uma relação de troca, na qual o primeiro interroga, questiona e registra respostas enquanto o segundo reflete, busca e constrói pensamentos que respondam à questão.

Apesar dessa aproximação na relação de troca entre entrevistador e entrevistado, o segundo deve sentir-se à vontade, ao expressar suas opiniões e, ao mesmo tempo, manter sua privacidade. As respostas oferecidas pelos entrevistados são a matéria-prima a ser utilizada pelo pesquisador na produção de dados e análise dos resultados (ROMANELLI, 1998).

Para essa etapa, elaboramos o roteiro para as entrevistas semiestruturadas, durante a disciplina de estágio em pesquisa I. A construção do roteiro foi realizada com os colegas que cursavam a mesma disciplina. As questões foram desenvolvidas e embasadas nos objetivos específicos deste estudo e da pesquisa já citada a que

estamos vinculados, desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”.

O roteiro foi utilizado para a realização das entrevistas com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial de realidades mexicanas e posteriormente com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial de realidades brasileiras (APÊNDICES A e B).

Ao iniciarmos o momento de entrevista, apresentamos primeiramente aos entrevistados uma pauta explicativa, relatando resumidamente a pesquisa e informando que seria gravada para posterior transcrição. Além desses itens, esclarecemos a proteção dos dados, indicando que seriam utilizados única e exclusivamente para fins da pesquisa e agradecemos o aceite de participação.

Após a apresentação da pauta, seguimos o roteiro com sete questões, das quais as três primeiras abordavam qual era o diagnóstico dos/as estudantes, a importância da escola e as ações realizadas para garantir a escolarização deles/as. A quarta, quinta e sexta questões destinavam-se a compreender a perspectiva dos pais/familiares sobre a existência de recursos destinados à escolarização de seus/suas filhos/as e de que modo eles eram investidos. Concluímos com a sétima questão perguntando como os pais/familiares percebiam o desenvolvimento de seus/suas filhos/as na escola de ensino comum.

Cabe lembrar que, antes da realização da entrevista, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE C) como critério e confirmação de que estavam de acordo com a participação. Somente com a assinatura desse documento pelos participantes é que, após a realização das entrevistas, os dados puderam ser utilizados para a análise do pesquisador e conclusão de resultados.

#### 4.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a seleção dos sujeitos de pesquisa em Xalapa-Veracruz, México, priorizamos a participação dos pais/familiares por meio do projeto de pesquisa mais amplo, do grupo



de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. Já nas realidades brasileiras, conforme expusemos, devido a minha atuação como professora de sala de aula comum no município de Vila Velha, realizamos as entrevistas com pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em duas escolas de ensino comum desse município.

Em conformidade com o exposto no início deste estudo, as entrevistas com pais/familiares de Xalapa-México foram realizadas durante a disciplina de estágio em pesquisa II no curso de mestrado, motivo pelo qual ocorreram em dezembro de 2020. Todas foram realizadas de forma virtual, pois, devido à pandemia do SARS-CoV-2, o vírus causador da covid-19, muitas atividades presenciais precisaram ser suspensas.

Para a realização das entrevistas com os pais/familiares mexicanos, primeiramente entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Xalapa, que nos direcionou a uma escola primária que contava a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial. Esses/as estudantes também frequentavam, no contraturno, algumas instituições especializadas sobre as quais detalhamos mais adiante.

A escola primária investigada que, neste estudo, foi nomeada de escola América, possibilitou-nos o contato direto com os pais/familiares dos/as estudantes por *e-mail*, pelo qual enviamos um formulário do Google contendo questões, tais como: nome do/a responsável, nome do/a estudante, interesse em participar da pesquisa, disponibilidade de dia e horário.

Depois que unimos todas as respostas dos formulários encaminhados, agrupamos os pais/familiares de acordo com as datas e horários escolhidos por eles/as. Então, encaminhamos, por *e-mail* e pelo aplicativo WhatsApp, um convite contendo as principais orientações da entrevista, o *link* da reunião e, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) para o consentimento dos participantes.

As entrevistas ocorreram nos dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2020. Foram convidadas para a participação das entrevistas um total de 11 famílias mexicanas,

porém nove compareceram. Desse total, três famílias apresentavam filhos/as com trissomia 21 (síndrome de Down) e seis tinham a presença de filhos/as com autismo, dos/as quais quatro apresentavam autismo e outras especificidades.

Conforme descrevemos, para melhor compreensão dos dados que serão discutidos nos capítulos posteriores, elaboramos o quadro abaixo com algumas informações sobre a realização das entrevistas e características das realidades mexicanas. Para que não haja nenhum tipo de exposição dos participantes, utilizamos a sigla FM para nos referirmos às famílias mexicanas, seguida do número referente à ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 2 – Características dos entrevistados de realidades mexicanas

<b>FAMÍLIAS MEXICANAS (FM)</b>				
<b>Data da entrevista</b>	<b>Família</b>	<b>Entrevistado/a</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Sexo do/a estudante</b>
15/12/2020	FM1	Mãe	Autismo	Masculino
16/12/2020	FM2	Mãe	Autismo	Masculino
	FM3	Mãe	Autismo e TDAH	Masculino
17/12/2020	FM4	Mãe	Autismo e TDAH	Masculino
	FM5	Pai e mãe	Síndrome de Down	Feminino
	FM6	Pai e mãe	Síndrome de Down	Masculino
	FM7	Mãe	Autismo e TDAH	Masculino
	FM8	Mãe	Síndrome de Down	Masculino
	FM9	Mãe	Autismo	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Podemos observar que as entrevistas foram realizadas num período de três dias, com um total de nove famílias, das quais oito estudantes do sexo masculino e uma do sexo feminino. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, divididas em pequenos grupos compostos por dois entrevistadores e até três famílias entrevistadas, com duração média de 40 minutos. As entrevistas contaram, quando necessário, com a participação de um intérprete para a tradução do português para o espanhol. Após a

realização de todas as entrevistas, foram feitas suas devidas transcrições, para a utilização dos dados na produção deste estudo.

Dando continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, que se configura em um estudo comparado internacional, utilizamos o mesmo roteiro das entrevistas realizadas com pais/familiares mexicanos, com o grupo de pais/familiares brasileiros que têm filhos/as matriculados/as em escolas de ensino comum no município de Vila Velha, no Espírito Santo.

Inicialmente entramos em contato com o setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Vila Velha, que nos concedeu a permissão para adentrar as escolas que foram investigadas. Selecionamos, então, duas escolas, sendo uma de educação infantil e a outra de séries iniciais. As duas escolas pertenciam a um mesmo bairro e estavam situadas uma ao lado da outra, atendendo, assim, a mesma comunidade.

Como as entrevistas foram realizadas no início do ano letivo de 2022, toda a população brasileira já havia sido vacinada contra o vírus SARS-CoV-2, e, portanto, os/as estudantes já haviam retornado às escolas de modo presencial. Diferentemente da forma realizada com os pais/familiares mexicanos, elaboramos um convite físico informando sobre a realização da pesquisa e convidando os pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial a participar das entrevistas. Os convites foram encaminhados pelos/as estudantes às famílias que deveriam assinalar o interesse, ou não, de participação e também os dias e horários disponíveis.

Após o retorno das respostas das famílias, formamos grupos de até três famílias para a realização das entrevistas, que ocorreram na brinquedoteca<sup>8</sup> da escola. Da mesma maneira, para não expor os nomes dos/as participantes, utilizamos a sigla FB (família brasileira) seguida do número referente à ordem das entrevistas realizadas no Brasil, que ocorreram conforme consta no quadro a seguir:

---

<sup>8</sup> Espaço de uso coletivo, situado dentro da escola investigada, destinado para momentos de interação entre as crianças que estudam na escola. Nesse espaço, são disponibilizados brinquedos, tais como bonecas, carrinhos, peças de encaixe, entre outros.

Quadro 3 – Características dos entrevistados de realidades brasileiras

<b>FAMÍLIAS BRASILEIRAS (FB)</b>				
<b>Data da entrevista</b>	<b>Família</b>	<b>Entrevistado/a</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Sexo do/a estudante</b>
21/03/2022	FB1	Mãe	Autismo	Feminino
	FB2	Mãe	Autismo/ Autismo	Feminino/ Feminino
	FB3	Mãe	Autismo	Masculino
22/03/2022	FB4	Mãe	Autismo	Masculino
	FB5	Mãe	Deficiência intelectual e TDAH	Masculino
	FB6	Pai e mãe	Autismo	Masculino
	FB7	Mãe	Microcefalia, paralisia cerebral e autismo	Feminino
	FB8	Mãe	Autismo e TDAH	Masculino
	FB9	Mãe e tia	Autismo	Masculino
	FB10	Mãe	Deficiência intelectual	Feminino
23/03/2022	FB11	Mãe	Autismo e deficiência intelectual	Feminino
	FB12	Mãe	Autismo	Masculino
	FB13	Mãe	Autismo	Masculino
	FB14	Mãe	Autismo	Masculino
	FB15	Mãe	Autismo	Masculino
24/03/2022	FB16	Mãe	Autismo	Masculino
	FB17 (2 estudantes)	Mãe	Autismo/autismo	Masculino/ Feminino
	FB18	Pai	Autismo	Masculino
	FB19	Mãe	Autismo	Masculino
	FB20	Mãe	Autismo	Masculino
	FB21	Mãe	Autismo	Feminino
	FB22	Mãe	Autismo	Masculino
	FB23	Pai e mãe	Autismo	Masculino
	FB24	Mãe	Autismo	Feminino
	FB25	Mãe	Autismo	Masculino

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nas realidades brasileiras, foram entrevistadas 25 famílias, também contando com a presença de mães, pais e tia. Com relação aos estudantes, oito eram do sexo feminino

e 19 do sexo masculino, totalizando 27 estudantes, pois, em dois casos, as famílias entrevistadas apresentavam dois filhos com deficiência. De igual forma, após a realização das entrevistas brasileiras, realizamos as transcrições para a construção da análise de dados deste estudo.

A elaboração e apresentação dos quadros, das entrevistas tanto com pais/familiares mexicanos quanto com os brasileiros, permitiram-nos melhor clareza na leitura dos dados apresentados nos próximos capítulos.

## **5 AS NECESSIDADES NA ESCOLA DE ENSINO COMUM – PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS**

Corroborando os pensamentos eliasianos, ao afirmar que a família é a primeira figuração social na qual a criança se desenvolve, de acordo com o sociólogo Norbert Elias, o modo de pensar e agir dos indivíduos (da criança) forma-se nas relações que estabelecem com os outros indivíduos que estão ao seu redor (ELIAS, 1994).

Para Elias (1994, p. 28), as relações “[...] entre pai, mãe, filho e irmãos numa família, por variáveis que sejam em seus detalhes, são determinadas, em sua estrutura básica, pela estrutura da sociedade em que a criança nasce e que existia antes dela”. No seio da família, a criança inicia seu contato com regras, valores e aprendizagens básicas para seu desenvolvimento em sociedade.

Nesse cenário, consideramos que conhecer a perspectiva dos pais/familiares possibilita conhecer mais profundamente o/a estudante e sua história. Envolver os pais/familiares em debates sobre a escolarização de seus/suas filhos/as e nesses debates e focalizar as questões orçamentárias e de recursos na escola nos direciona a uma escola mais democrática, que permite a participação da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas.

Considerando essas questões, neste capítulo objetivamos identificar, do ponto de vista de pais/familiares, as ações, os materiais e os recursos necessários ao desenvolvimento educacional dos/as estudantes público-alvo da educação especial, matriculados em escolas de ensino comum nos municípios de Vila Velha (Brasil) e Xalapa (México).

As discussões desenvolvidas neste capítulo permitem-nos perceber que os pais/familiares estão sempre atentos aos movimentos que ocorrem na escola, observando desde o espaço físico até o quantitativo de professores disponíveis para o ensino de seus/suas filhos/as. Diante desses olhares, apresentamos aqui os pontos mais destacados nas falas dos/as entrevistados/as, que, para eles/as, necessitam de maior investimento de recursos. Entre esses apontamentos, destacam-se o aumento

do quadro de profissionais, melhorias no pátio da escola e salas de aula, construção de uma biblioteca, aquisição de ar-condicionado, entre outros.

### 5.1 O QUE “FALTA”? ONDE FALTA? SERÁ QUE REALMENTE FALTA?

Conforme descrito no capítulo metodológico deste estudo, para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas envolvendo pais/familiares de realidades brasileiras e mexicanas de estudantes público-alvo da educação especial. O uso de entrevistas permitiu-nos ouvir e compreender a escolarização por outras lentes. As entrevistas semiestruturadas permitem uma aproximação entre entrevistador e entrevistado e maior interação entre os sujeitos participantes do processo (ROMANELLI, 1998).

Durante as entrevistas que realizamos, perguntamos aos pais/familiares sobre os materiais e/ou recursos que contribuía para a escolarização de seus/suas filhos/as, e diversas foram as respostas concedidas por eles/as.

Entre as necessidades apresentadas pelos entrevistados, o que mais se destacou foi o aumento no quadro de professores da educação especial, para apoiar e auxiliar esses/as estudantes.

[...] poderiam ter profissionais a mais, como a professora de educação especial e o cuidador que é importantíssimo, por exemplo, para as crianças autistas. [...] Por exemplo, aqui na escola, temos várias crianças deficientes e poucos profissionais (FB3, 2022).

Vejo a importância da professora de educação especial com ele, [...] só a professora de sala, ela não dá conta. Então, **o recurso seria a professora de educação especial e a cuidadora mais tempo com ele [...]. E aumentar também o quadro porque elas têm uma quantidade x de crianças que cada uma precisa atender; então, que diminuísse essa quantidade de alunos, tivesse mais professoras, porque a necessidade é integral, ela é o tempo todo, não é só aquele momento que a criança está com ela. Às vezes surge algum momento na sala em que a criança precisa de alguma coisa e ela não está ali** (FB6, 2022, grifo nosso).

**Deveria ter mais uma professora de educação especial para dar um pouco mais de atenção para as crianças,** porque ela me relatou que ela é sozinha, né? Então, tendo mais funcionários nessa área, eu acho que iria ajudar todas as crianças e até a própria professora (FB10, 2022, grifo nosso).

**Eu acho que falta uma professora para ficar com ele dentro da sala de aula além da professora da sala, é claro, mais uma professora que entenda a necessidade dele, dentro da sala de aula direto com ele.** Porque a professora de educação especial, ela não fica na sala de aula, é uma professora só para todas as salas, ela vai uma vez por semana e fica com ele (FB15, 2022, grifo nosso).

[...] **Eu acho que cada turma deveria ter sua professora de educação especial, mas eles disponibilizam apenas uma professora para atender a todas as salas. Então, penso que, em todas as salas que tem uma criança especial, deveria ter uma professora especial,** pelo menos uma para cada sala, para ficar à disposição junto com a cuidadora e a professora, para ter uma melhor atenção com eles, que é o que eles precisam (FB18, 2022, grifo nosso).

**A respeito de professores de educação especial, uma só não dá conta para tantas crianças.** Cada sala deveria ter duas professoras: uma para sala e a de educação especial [...] (FB19, 2022, grifo nosso).

Como observamos, os pais/familiares consideravam pequeno o quantitativo de profissionais que atuavam diretamente com seus/suas filhos/as e destacavam esse fator como um ponto negativo para a aprendizagem deles/as.

Apontaram que, como os professores da educação especial precisavam dividir sua carga horária entre todos os estudantes, o tempo disponível com cada aluno na perspectiva das famílias acabava sendo muito pouco. Nas realidades mexicanas, as declarações não foram diferentes.

Bom, com relação a Z., pois, na verdade, sim, eu gostaria que tivesse um pouco mais de aulas. Ele tem aulas com a professora M. às segundas-feiras, e aqui (na escola) eles têm aulas nas quintas-feiras com o professor e mais quatro alunos, para que sejam atendidos, e depois eles têm aula em grupo. Porém, às vezes, quando está em grupos ou em classes com poucos alunos, ele não vê o mesmo, os outros estão muito avançados em outras coisas, já estão somando e lendo (FM4, 2020, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Nas realidades mexicanas, esse apoio nas escolas de ensino comum é realizado por uma equipe denominada Unidades de Serviço de Apoio a Educação Regular (Usaer). As Usaers são grupos de profissionais interdisciplinares que trabalham dentro das escolas de ensino comum, oferecendo o apoio aos estudantes público-alvo da

<sup>9</sup> No original: “Bueno con respecto a Z., **pues la verdad sí me gustaría que tuviera un poquito más de clase.** Si tiene clases con la maestra M. los lunes, y ahí tienen clases los jueves sólo con la maestra y 4 alumnos, para que sean poquitos y después tiene la clase grupal. Pero hay veces cuando está en clases grupales, o en clase con alumnos que son poquitos, él no ve lo mismo, los demás niños están súper avanzados, en otras cosas están sumando y están leyendo”.



educação especial e aos professores de sala de aula comum.

Cada Usaer atende geralmente cinco escolas de ensino comum, tendo sua sede em uma dessas unidades. Esse grupo de apoio é formado por um diretor e um secretário que permanecem na sede. Também conta professores de apoio, um psicólogo, um maestro de linguagem (fonoaudiólogo) e um assistente social, que circulam entre as cinco escolas.

Os/as professores/as de apoio da Usaer, assim como os/as professores/as de educação especial aqui no Brasil, devem realizar um trabalho colaborativo com os professores da sala de ensino comum. Cada professor da Usaer atende aproximadamente dez estudantes público-alvo da educação especial, no horário escolar, dentro da sala de aula, com os/as outros/as estudantes, podendo também, quando necessário, atendê-los/as individualmente.

Já nas realidades brasileiras investigadas neste estudo, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial, que regem o quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial para a atuação do/a professor/a de educação especial no município de Vila Velha, cada professor/a deve atuar até com oito estudantes público-alvo da educação especial intelectual na educação infantil e até seis estudantes nos anos iniciais. Porém, na realidade das escolas, cada um desses/as professores/as tem atendido entre dez e quinze estudantes público-alvo da educação especial, alegando que existem muitos/as estudantes que estão em processo de fechamento do diagnóstico, mas, mesmo assim, também são atendidos pelos/as professores/as especializados.

Apresentamos adiante um quadro mais detalhado com informações da atuação desses profissionais da educação especial em outros níveis da educação e também com estudantes com diferentes deficiências.

Figura 1 – Atuação dos professores da educação especial no município de Vila Velha-ES

<b>Deficiência Intelectual</b>			
Função Colaborativa			Salas de recursos multifuncionais
Educação Infantil	Anos iniciais e primeiro segmento (EJA).	Anos finais, segundo segmento (EJA) e escolas de tempo integral.	
Até 8 alunos	Até 6 alunos	Até 4 alunos	
<b>Deficiência Visual</b>			
Função Colaborativa			Salas de recursos multifuncionais
Educação Infantil	Anos iniciais e primeiro segmento (EJA).	Anos finais, segundo segmento (EJA) e escolas de tempo integral.	
Até 3 alunos			
			Até 10 alunos
<b>Surdez</b>			
Salas bilíngues	Função Colaborativa (Todas as etapas de ensino)		Salas de recursos multifuncionais
Até 15 alunos	1 professor intérprete ou bilíngue para cada turma que possuir estudante surdo. Havendo mais de um estudante na mesma série/ano, eles devem ser matriculados na mesma turma.		Até 10 alunos
<b>Altas habilidades/superdotação</b>			
Salas de recursos multifuncionais			
Até 20 alunos			

Fonte: Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial, 2022.

Considerando o quantitativo de estudantes por profissional da educação especial que atua no horário regular exposto na figura 1 e observando que são aproximadamente 20 horas-aulas em que esse profissional atua na escola, concluímos que cada estudante tem o acompanhamento desse professor duas ou três vezes na semana, por um período de 50 minutos.

Além desse acompanhamento no turno escolar, a sala de recursos multifuncionais apresentada na figura 1, também conhecida como espaço para o atendimento educacional especializado deve ser ofertada no contraturno para todos os estudantes, sendo o aceite opcional por parte da família. Esse momento foi oferecido de maneira a complementar ou suplementar a aprendizagem do ensino comum.

Nessa dinâmica de trabalho, Oliveira (2021, p. 35) nos esclarece que o AEE “[...] fica atrelado indispensavelmente ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula comum e no conjunto com a diversidade de alunos [...]”. Os professores da educação especial que atuam no AEE, nesse contexto, devem colaborar diretamente nos conteúdos desenvolvidos na classe de ensino comum.

A articulação entre o AEE e o ensino comum é necessária para que os/as estudantes desenvolvam os conteúdos aprendidos na sala de aula. Quando o AEE é realizado como um apoio complementar ou suplementar ao ensino, colabora na aprendizagem dos/as estudantes.

As famílias podem decidir a instituição em que seus/suas filhos/as vão participar do AEE, podendo ser nas próprias escolas de ensino comum ou em instituições especializadas filantrópicas. Todavia, lembramos que essas instituições especializadas não apresentam somente o caráter educacional, oferecendo alguns serviços clínicos e desconfigurando um espaço de escolarização.

Corroboramos os pensamentos de Oliveira (2021), quando, em seus estudos, descreve apontamentos em que parte dos recursos públicos que deveriam ser destinados aos AEEs da escola pública são redirecionados às instituições especializadas de cunho filantrópico. Para o autor, as instituições especializadas que não são públicas, mas se sustentam apoiadas nos recursos públicos, apresentam-se como mais “atrativas” na perspectiva das famílias, pelo simples fato de ofertarem atendimentos médicos que a saúde pública não dá conta de suprir.

O trabalho desenvolvido por essas instituições especializadas aqui no Brasil configura-se, no México, como trabalho realizado pelos Centros de Atención Múltipla

(CAMs).

Os CAMs recebem os/as estudantes público-alvo da educação especial, desde a idade pré-escolar até os 20 anos, que são considerados “incapazes” de frequentar a escola de ensino comum. Porém, alguns/algumas dos/as estudantes que passam pelos CAMs e demonstram avanços em sua aprendizagem submetem-se a uma seleção e posteriormente são direcionados à escola comum.

É importante notar que os serviços dos CAMs são oferecidos no contraturno para os/as estudantes que estão nesse processo de ingresso no ensino comum. Já as Usuers estão presentes dentro das escolas de ensino comum realizando o trabalho no turno escolar com os/as estudantes público-alvo da educação especial. Reiteramos que, no Brasil, contamos com o AEE, que atende os estudantes no contraturno, e a presença dos professores de educação especial e cuidadores que auxiliam no trabalho com esses estudantes no horário escolar.

Nesse contexto, assim como os pais/familiares solicitam maior quantitativo de professores/as da educação especial, no Brasil também ouvimos o pedido de aumento do quadro de cuidadores/as. Esse profissional com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ([PNEEPEI], 2008), deve ser disponibilizado pelos sistemas de ensino para o apoio, quando necessário, na higienização, alimentação e locomoção dos estudantes.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, **bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (PNEEPEI, 2008, p. 17, grifo nosso).

Além desses apoios, os cuidadores/monitores acabam assumindo atribuições didático-pedagógicas na realização de atividades com os/as estudantes. Geralmente esses/as profissionais circulam entre as salas de aula da escola, auxiliando vários estudantes durante o turno de trabalho.

Assim como a PNEEPEI, outras políticas foram elaboradas reforçando a presença do cuidador/monitor dentro das escolas de ensino comum. Porém, em nenhuma delas, fica explícita a regulamentação para formar esse profissional.

Diante dessa necessidade de apoio, muitas redes públicas realizam contratação de estagiários, geralmente estudantes dos cursos de licenciaturas, ou até mesmo pessoas com formação de nível médio para assumirem essa função.

Sob o olhar dos entrevistados, deve ser disponibilizado um cuidador para cada estudante público-alvo da educação especial e, como justificativa, relatam algumas situações específicas que seus filhos precisam do auxílio desse/a profissional.

**Eu acho que a escola deveria disponibilizar um cuidador individual para cada criança, porque cada criança tem sua necessidade, não são todas iguais, e aqui na escola infelizmente não tem.** Por exemplo, uma criança está precisando de uma ajuda, ah!, mas não pode porque a cuidadora está com outra criança. Então, a criança que está precisando de ajuda no momento fica para trás enquanto a outra criança está sendo ajudada? (FB11, 2022, grifo nosso).

[...] **Mais professoras e a cuidadora** como ela falou porque o meu filho também não está desfraldado, então tem hora que ele pode ficar mais tempo de xixi ou cocô, essas coisas. Pequenos detalhes que ajudariam muito e a gente como mãe se sentiria muito mais ajudada (FB13, 2022, grifo nosso).

**Eu concordo nesse ponto de mais cuidadores**, porque, no restante, eu acho que está sendo bem assistido pela escola (FB12, 2022, grifo nosso).

**Precisam de mais cuidadores** (FB16, 2022, grifo nosso).

Aconteceu uma situação em que meu filho precisou de alguém, pois estava no banheiro, mas a professora estava ocupada com uma cadeirante; então, meu filho precisou se virar sozinho. Caso outras crianças vissem a situação, ele passaria por um constrangimento. **Por isso, acredito que é necessário mais professores na área da educação especial e principalmente mais cuidadores** (FB17, 2022, grifo nosso).

O que observamos, diante das falas dos pais/familiares, é a forte perspectiva de um olhar particular e exclusivo para o/a filho/a. Quando solicitam “um professor para cada estudante público-alvo da educação especial” ou “um cuidador para cada criança”, convertem o apoio educacional em um tutor particular e exclusivo do/a estudante.

Os pais/familiares demonstram um desejo de que seus/suas filhos/as sejam assistidos individualmente, dentro de um espaço que é coletivo. Estão habituados dentro da figuração familiar, ainda que tenham outros/as filhos/as a assumir um olhar mais individualizado, e, quando deparam com seus/suas dentro de uma figuração macro, sendo ela escola, igreja, sociedade em geral, tendem a esperar esse mesmo olhar individualizado.

Buscaglia (1993, p. 38) aponta que a criança “[...] precisa ser livre para explorar [...]” e completa ao dizer que é explorando o mundo ao seu redor que ela aprende e se desenvolve. O autor considera ser muito difícil para os pais/familiares compreenderem a importância de romper esse muro de superproteção, os quais, conseqüentemente, agem para privar seus/suas filhos/as, deficientes ou não, retardando a construção da autonomia.

O apoio e colaboração dos profissionais destacados pelos pais/familiares nas entrevistas, o professor especializado e o cuidador colaboram para os avanços no desenvolvimento dos/as estudantes. Porém, os momentos de exploração e interação com o meio, seus pares e outros profissionais da escola de forma mais livre são necessários para a formação pessoal de ambos os indivíduos presentes na figuração escolar.

Essa perspectiva superprotetora exposta reforça o olhar médico-clínico quando os pais/familiares atentam mais para as dificuldades de seus/suas filhos/as do que para as potencialidades e focam uma relação individualista de um para um, um professor para um aluno, um cuidador para um aluno, assim como a relação médico-paciente, não valorizando a relação professor-estudantes.

Esse modo de pensar e agir das famílias tem relação com o *habitus* social construído historicamente. O *habitus* social, conforme os pensamentos eliasianos, é constituído pelos indivíduos mediante as relações que estabelecem na sociedade, no decurso dos processos históricos. E, nesse contexto, a concepção da deficiência vem sendo transformada e modelada, reproduzindo, porém, o olhar cuidadoso para a deficiência,

de modo que o indivíduo com deficiência ainda é visto como “aquele que precisa ser ajudado”, ou seja, cuidado, pois não possui autonomia.

Corroborando os pensamentos de Elias, entendemos o *habitus* social como um processo, que pode se modificar de acordo com o período temporal, pois à medida que os indivíduos se relacionam nas redes de interdependência, ou ainda que realizem ações próprias acabam por reproduzir aquisições sociais e influenciar o *habitus* social.

Por esse motivo, podemos considerar que a angústia das famílias em relação às potencialidades de seus filhos se mantém ao longo de gerações, ao mesmo tempo que mudanças vêm ocorrendo dentro do processo do *habitus* individual juntamente e indissociavelmente do *habitus* social.

Nesse contexto, uma perspectiva superprotetora trata de uma concepção construída e modelada no âmbito do processo social, ainda que de forma inconsciente, criando o desejo de um cuidado individual para os/as estudantes público-alvo da educação especial, o que não difere do sentimento dos pais/familiares dos outros estudantes. Evidenciamos aqui que essa expectativa de cuidado individual e individualizante no processo educativo escolar de crianças com deficiência nos reporta às situações e modos de convivências das famílias em geral e não está relacionada exclusivamente às famílias constituídas com a presença dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

Além do aumento no número de professores e cuidadores, algumas questões foram apresentadas, na perspectiva das famílias, como necessárias às melhores condições de oferta escolar para seus/suas filhos/as. Uma das entrevistadas declarou que a escola deveria oferecer terapia ocupacional para os/as estudantes, pois, para ela, esse recurso despertaria o interesse nas atividades da sala de ensino comum, como a leitura e pintura.

**Eu acredito que aqui poderia ter um recurso de T.O., uma terapia ocupacional voltada mesmo para educação especial, para eles poderem se interessar tanto na leitura quanto na pintura. E poderia ter mais tempo**

de atividades físicas, para poder liberar as energias, porque pelo menos as minhas têm muita energia, então elas não conseguem canalizar só o tempo que está aqui. Então, eu saio com elas, fico meia hora, duas horas, mas ainda assim é pouco; então falta mais a parte da terapia ocupacional [...] (FB2, 2022, grifo nosso).

Observamos que, na dinâmica da inclusão escolar na perspectiva dos pais/familiares, o saber médico está sempre vinculado à escolarização. Reforçamos a priorização do ser paciente ao invés do ser aluno. Nesse sentido, o foco tende a ser na deficiência, no atendimento, e a educação em si, mais uma vez, é posta em segundo lugar (OLIVEIRA, 2021).

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um local destinado ao ensino, embaralhando-se com os serviços de saúde. Para Oliveira (2021, p. 195), “[...] parece que antes da pessoa exercer um papel social de aluno, primeiramente ela traz consigo a subjetivação de ser um paciente contínuo [...]”. Esse modo de ver o sujeito pode interferir na aprendizagem, quando a não aprendizagem é justificada na deficiência.

Nas entrevistas, também observamos uma evidente preocupação dos pais com a organização do trabalho pedagógico na escola. Quando indagamos sobre os recursos necessários ao trabalho com seus/suas filhos/as, falaram-nos da necessidade de elementos, tais como biblioteca, melhor espaço para atividades físicas e sensoriais, entre outros.

Sim, bem, acho que poderia ser uma biblioteca onde pudessem ir buscar um livro, ler uma história, ver uma história. Algum material que chame sua atenção? Uma biblioteca, para que eles tenham material que possam utilizar (FM8, 2020, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Bom, poderia ter um espaço, poderia ser até uma mesa, com mais atividades sensoriais para esses alunos (FM7, 2020, tradução nossa)<sup>11</sup>.

**Seria uma boa se tivesse recurso para as crianças autistas que tivessem uma sala mais sensorial [...]** Tudo bem que aqui tem o parquinho de areia, mas poderiam ter muitas outras coisas sensoriais, que as crianças, às vezes, não conseguem mexer. Então, uma sala de recursos sensoriais ajudaria muito [...] (FB13, 2022, grifo nosso, tradução nossa).

<sup>10</sup> Original: “Sí, bueno, creo que podría ser una biblioteca donde pudieran coger un libro, leer un cuento, ver una historia. ¿Algún material que les llame la atención? Una biblioteca, para que tengan material que puedan utilizar”.

<sup>11</sup> Original: “Bueno, podría tener un espacio, podría ser una mesa bueno, una mesa con más actividades sensoriales para estos alumnos.”



No Brasil, é comum a existência de bibliotecas nas escolas de educação básica, principalmente nas escolas que recebem estudantes desde as séries iniciais. Nesses espaços, livros são disponibilizados para leitura, podendo também ser emprestados aos/às estudantes por um período de tempo que cada escola estipula. Já em realidades mexicanas, como foi possível observar, na escola investigada não havia um espaço específico para esse fim.

A existência da biblioteca nos espaços escolares é fundamental para que os estudantes mantenham um contato com a literatura e a leitura. A visita dos estudantes nesse espaço contribui para a alfabetização, despertando também a curiosidade e a imaginação.

Considerando o grande desenvolvimento tecnológico que perpassa a sociedade, os indivíduos têm, cada vez mais, se distanciado dos livros físicos, buscando meios virtuais para pesquisas e leituras. Nesse contexto, destacamos a valorização da biblioteca escolar como um espaço de formação do leitor, que permite o acesso a vários títulos e autores que vão contribuir para a aprendizagem (JESUS, 2015).

A solicitação de um espaço de leitura sugerido nas realidades mexicanas poderia possibilitar aos/às estudantes um resgate do hábito de leitura. A exploração de livros dentro da biblioteca amplia o interesse dos/as estudantes num contato mais direto com os objetos de leitura.

Além do espaço da biblioteca, o espaço de atividades sensoriais solicitado pelos pais pode contribuir nos avanços da aprendizagem. São diversas as atividades sensoriais que podem ser realizadas com os/as estudantes. Essas atividades iniciam desde a educação infantil e acompanham os estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Não necessariamente precisa haver um espaço específico para que as atividades sensoriais sejam realizadas. A própria sala de aula, o pátio da escola e outros espaços do ambiente escolar podem ser utilizados para esse fim.

Todas as atividades que envolvem os órgãos do sentido, como tocar, sentir, cheirar, ouvir, podem ser consideradas atividades sensoriais. A prática dessas atividades faz parte das práticas pedagógicas dentro da sala de ensino comum, podendo também ser realizada pelos professores da educação especial e do AEE.

Uma simples experimentação com tinta ou uma música utilizada na sala, o que é muito comum nas salas de ensino comum, em realidades tanto brasileiras como mexicanas, são consideradas atividades sensoriais. Acreditamos que, nessas falas, o que os pais/familiares questionam é maior frequência nesse tipo de atividade, considerando que a forte preocupação do sistema educacional em repassar conteúdos previamente estabelecidos acaba por deixar um pouco de lado essas atividades diferenciadas.

Avançando nesse pensamento, uma das entrevistadas solicita a realização de mais atividades físicas. Essa questão também aparece na fala de mais uma família, porém com um olhar voltado para um espaço onde essa atividade seja realizada com segurança.

**Uma coisa que a escola deveria ter de recurso melhor para criança é uma área de atividade física.** [...] Eu acho que aqui na escola deveria melhorar essa parte porque ela gosta de participar, mas ela já entende que ela não pode correr, mas, mesmo sem correr e sem pular, ela sempre participa. Então, acho que poderia ter uma área que poderia ser melhorado porque ela gosta, mas acaba não realizando essas atividades (FB1, 2022, grifo nosso).

No espaço escolar evidenciado na fala da família FB1, o pátio onde acontecem o recreio e outras atividades é feito de concreto. Por esse motivo, a família relatou que, ao realizar atividades nesse espaço, devido à dificuldade de locomoção da estudante, com frequência ela se machuca. Essa família acredita que, se o espaço fosse mais adequado, evitaria alguns acidentes.

O espaço físico da escola é parte do processo de escolarização dos estudantes que apresentam, ou não, alguma deficiência. Francisco (2021, p. 84) destaca: “A arquitetura escolar influencia e colabora diretamente com o processo de escolarização

de estudantes, possibilitando diversas aprendizagens, além de garantir também sua autonomia e socialização [...]”.

O pátio escolar é o espaço onde os/as estudantes se relacionam com seus pares em momentos de atividades mais lúdicas, como recreio e educação física. Precisa ser um ambiente ausente de elementos que ponham em risco os que ali circulam. Outra família sugeriu que esse espaço fosse utilizado para realizar atividades com água, como um banho de mangueira. “Ela gosta muito de qualquer atividade com água, então se tivesse um banho de mangueira, principalmente neste período de verão, iria alegrar ela” (FB21, 2022).

Como as entrevistas com as realidades brasileiras foram realizadas no início do ano letivo, ainda período de verão no país, segundo a família entrevistada, esse tipo de atividade poderia aliviar a sensação de calor. Ainda nesse contexto, outra família, com relação ao calor, fez uma solicitação e sugeriu o investimento de recursos em máquinas de ar-condicionado para as salas de aula.

Eu acho que as salas são muito quentes e isso deixa ele um pouco irritado. No início ele não queria vir, porque ele dizia que estava calor, porque ele transpira muito ainda mais que ele é gordinho (risos). Eu acho que poderia melhorar nesse sentido, colocar ar-condicionado na sala para esses dias muito quentes (FB20, 2022).

A família (FB20) considerou as salas da escola quentes, o que, de acordo com sua fala, poderia causar inquietação aos/às estudantes. Ao conhecermos o campo investigado, percebemos que, apesar de as salas de aula serem grandes e com amplas janelas, o calor é bem intenso nessa estação do ano. Contudo, o investimento em aparelhos de ar-condicionado para a escola referida poderia acarretar outras questões, já que se trata de uma escola de educação infantil que recebe crianças de 2 a 5 anos. Essa faixa etária costuma ser mais sensível a doenças respiratórias, podendo trazer outros problemas para a escola.

Outra questão importante que surgiu nas falas de realidades tanto brasileiras quanto mexicanas foi a oferta de aulas de música na rotina escolar. As famílias perceberam o interesse de seus/suas filhos/as em questões de musicalização e instrumentos. O

acesso a esse tipo de atividade, segundo elas, despertaria maior concentração e estímulo nos/as estudantes.

Uma musicalização que é a parte do violão, teclado essas coisas, eu vejo que acalmam ele, ele se concentra, parece que ele se esquece do que está ao redor e se concentra naquele instrumento. O que eu vejo que a escola não tem é isso (FB8, 2022).

No caso do meu filho, ele começou agora, mas ele é muito musical, extremamente musical. Se trabalhar com ele com música, minha família observou que ele aprende muitas coisas pela música; então, se utilizar mais a música com ele, vai estimular. Ele gosta muito de música (FB22, 2022).

Então, acredito que seria bom, não sei, de repente uma oficina, por exemplo, de artes plásticas ou de música. Tenho visto que os meninos também desenvolvem seu intelecto também com a música (FM7, 2020, tradução nossa)<sup>12</sup>.

[...] sobre a música, esta é uma atividade extra que poderia ter para os estudantes (FM9, 2020, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Embasados na perspectiva dos pais/familiares, consideramos que a música pode facilitar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Essa afirmação pode ser percebida quando a família FB22 (2022) disse: “[...] minha família observou que ele aprende muitas coisas pela música [...]”, e a FM7 ressaltou: “Tenho visto que os meninos desenvolvem seu intelecto também com a música” (FM7, 2020, tradução nossa).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a música é uma das linguagens que constituem o componente curricular obrigatório da educação básica. Embora nem todas as escolas brasileiras e mexicanas ofereçam uma disciplina específica de música, o uso da música pelos professores é muito comum com os estudantes na sala de aula do ensino comum.

As atividades que envolvem a musicalização estimulam a oralização das crianças, principalmente na educação infantil, quando ainda estão desenvolvendo a fala. Além disso, permite aos/as estudantes se expressarem (ANJOS, 2020; GOMES, 2022).

---

<sup>12</sup> Original: “[...] Entonces estaría bien, no sé un taller, por ejemplo, de artes plásticas, **o de música. He visto que los niños desarrollan su intelecto también con la música** (grifo nosso).”

<sup>13</sup> Original: “[...] sobre la música, esta es una actividad extra que podría tener para los estudiantes.”

Nesse sentido, observamos a importância de uma organização pedagógica escolar que prioriza o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo. Afinal, a escola é a instituição básica da sociedade que possibilita, por meio das inter-relações, que os/as estudantes e todos ali inseridos desenvolvam seus aspectos históricos, sociais e culturais (GOMES, 2022; CRUZ; SARAT, 2022).

Embora a função primeira da escola seja o ensinar a ler, escrever e calcular, o ambiente escolar não se restringe a essas funções. O sentido da escolarização para o indivíduo é muito mais amplo, pois tratamos aqui da constituição da identidade-eu, que, de acordo com Elias:

A continuidade do processo de desenvolvimento é uma das condições para a identidade de uma pessoa no decorrer de um processo que se estende por anos a fio. A forma posterior da pessoa emerge necessariamente das consequências das formas anteriores (ELIAS, 1994, p. 153).

Isso significa que a formação do indivíduo adulto emerge necessariamente desse processo de desenvolvimento de sua identidade que ocorre durante a escolarização. É uma espécie de socialização mediada pelo conhecimento que permite a todos os indivíduos que perpassam pela escola construir sua identidade-eu, que é formada por meio das interrelações com a identidade-nós.

Nesse sentido, diz-nos o autor que “[...] o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros. A estrutura e a configuração do controle comportamental de um indivíduo dependem da estrutura das relações entre os indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 56).

Com base nessas reflexões, percebemos a escola como o espaço que permite esse desenvolvimento por completo. O acesso a novos saberes em meio às relações de interdependência que são construídas na figuração escolar direciona a formação de cada indivíduo ali inserido.

Nesse rumo, em termos de investimentos de recursos nas escolas, as famílias também apontaram a necessidade de investimento em formação para os/as professores/as, principalmente os/as de sala de aula comum, dizendo que, em

determinados momentos, eles/as não sabiam como lidar com seus/suas filhos/as e realizar um trabalho educacional com esses/as estudantes.

**A prefeitura deveria investir nos professores** [...] evitaria vários problemas se conseguisse capacitar os professores, não só aqueles de educação especial [...] porque, quando a gente conversa com um professor de educação especial sobre autismo, o que ele estudou sobre autismo é como se fosse só uma conversa de mesa, é muito superficial e não profundo, porque ele está voltado também para outras deficiências. [...] A gente, como está mais dentro dessa questão, entende um pouquinho mais do que eles, porque a gente convive, estamos na terapia e lá tem reunião mensal com os pais, ensinando como agir **e eles não têm isso, não porque não querem, mas porque não investem neles; então, deveriam investir** (FB17, 2022, grifo nosso).

[...] **outra questão que eu acho importante são as formações, né, com os professores.** Acho importante também os momentos com as famílias [...]. Então, ouvir mais as famílias e **fazer mais formação para os professores, pois isso é tudo muito novo para todo mundo, então estamos a cada dia aprendendo** (FB6, 2022, grifo nosso).

As famílias destacaram a importância de investimento de recursos em formação para os/as professores/as, considerando que esse investimento contribuiria na aprendizagem dos/as estudantes, além disso possibilitaria melhor acolhimento deles/as se os professores entendessem um pouco mais suas especificidades.

Conforme relatou a FB6, a inclusão é algo novo, tem sido um processo de conhecimento, pois cada estudante é único, com necessidades específicas, e, diante de formações e um espaço onde os professores pudessem trocar experiências, facilitaria a prática pedagógica.

Tanto a família FB17 quanto a FB6 destacaram que o “não saber” dos professores acontece por falta de investimento de recursos em formações e ainda reforçaram: “[...] eles não têm isso, não porque não querem, mas porque não investem neles; então, deveriam investir” (FB17, 2022).

Os relatos dos pais evidenciam que o conhecimento por parte dos professores com relação à educação especial é muito superficial, havendo necessidade de mais aprofundamento e estudo dessa questão. Na perspectiva das famílias, os professores não sabem como acolher esses estudantes e deixam explícito que agem dessa forma

não por vontade própria, mas por não saberem como desenvolver um trabalho pedagógico voltado a esses/as estudantes.

O sentimento de desconhecimento que surge nas falas citadas parece-nos ter relação com o sentimento de medo do “novo”. Essa realidade é muito comum por parte dos/as professores/as diante das particularidades dos processos educativos vividos com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). De acordo com Coutinho, precisamos “[...] considerar que até bem pouco tempo o espaço escolar era lugar de poucos, e não de todos” (COUTINHO, 2018, p. 33).

Em que pese a essas questões, é importante ter em vista que o professor é o sujeito capaz de produzir suas práticas em meio aos desafios que vão surgindo ao longo de sua trajetória na sala de aula (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010). Nesse sentido, a formação de professores deve ser pensada como um processo contínuo, em que as concepções se vão transformando e construindo nesse movimento.

A literatura indica-nos que, nesse cenário, o desenvolvimento das práticas pedagógicas com os/as estudantes público-alvo da educação especial somente será possível, quando os/as professores/as repensarem suas práticas, incorporarem novas práticas e assim contribuírem ainda mais no desenvolvimento desses/as estudantes (LEITE, 2022; KAUTSKY, 2021).

E é nessa relação proporcionada pelo cotidiano escolar junto a formações teóricas que os/as professores vão aprendendo, atualizando-se e constituindo o “ser professor” (LEITE, 2022; KAUTSKY, 2021; ANJOS, 2020).

Em meio a tantas necessidades, solicitações e sugestões para o uso e canalização de recursos públicos nas escolas apresentadas pelos pais/familiares entrevistados, encontramos, em muitas falas, o reconhecimento de que, mesmo diante de tantos desafios, a escola já atendia os estudantes em todas as suas necessidades. Muitas famílias mostraram-se extremamente agradecidas tanto às escolas quanto aos/às profissionais que ali atuam.

Pois agora, sobre a escola regular, na verdade eu estou muito contente com eles, com as atividades e tudo que têm realizado. Porque, apesar de ter outras crianças com alguma deficiência, alguma condição, podemos dizer que eles incluem a todas, não separam, nem nada. E todas as atividades que, fazem, sempre estão ali para apoiá-las (FM1, 2020, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Na verdade, tenho que agradecer mais às escolas e aos professores por tudo que têm feito (FM6, 2020, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Na minha opinião, o que eles têm aqui já está suficiente. Eu acho que não falta nada (FB15, 2022).

Eu acho que a escola já tem, já atende em tudo (FB23, 23/03/2022).

O primeiro ano dela aqui, porque ano passado foi remoto; então, assim eu acredito que não precisa de nada (FB24, 2022).

Eu também não visualizo nada de imediato que a escola precise de alguma coisa. [...] Eu acho que no momento a escola atende até de uma forma que nos surpreende (FB25, 2022).

No intuito de compreendermos a perspectiva dos pais com relação às necessidades dos/as estudantes público-alvo da educação especial, percebemos que diversos são os apontamentos considerados por eles, desde os fatores simples até os mais complexos. Contudo, notamos que muitos deles consideram a escola suficiente para seus/suas filhos/as.

Ressaltamos que as escolas têm um papel fundamental na formação integral dos estudantes nas sociedades recentes (GOMES, 2022; CRUZ; SARAT, 2022). Conforme visto, as falas citadas acima apontam que a escola tem ofertado uma educação completa. Nesse contexto, destacamos a fala da família FB25, ao dizer que o ensino chega a ser surpreendente.

Ver a escola pelas lentes das famílias permite-nos abrir caminhos que direcionem ações que possibilitam os avanços na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Essa universalização escolar “[...] tem provocado um processo de redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais” (SOBRINHO; PANTALEÃO; CARVALHO, 2018, p. 200).

---

<sup>14</sup> Original: “Pues ahorita sobre la escuela regular, la verdad yo estoy muy contenta con él, con las actividades y todo lo que han realizado. Porque, aunque tenga algunos otros niños que tienen alguna discapacidad, alguna condición, digamos que los incluyen a todos, no los separan ni nada. Y todas las actividades que hacen, siempre están ahí para apoyarle”.

<sup>15</sup> Original: “En realidad, tengo que agradecer más a las escuelas y a los profesores por lo que han hecho.



Diante da execução dessas políticas, as escolas têm sido a porta para o rompimento das barreiras de exclusão, colaborando para que os/as estudantes público-alvo da educação especial ou não estejam preparados/as para exercer seu papel de cidadão.

Desse modo, as ações dos indivíduos vão sendo constituídas e remodeladas dentro da figuração escolar, modificando, assim, modos de agir e pensar. Essas mudanças ocorrem mediante o tempo e o espaço, no movimento das relações de interdependência entre os indivíduos.

Essa formação do estudante/cidadão só é possível diante dessa relação com o outro, pois, de acordo com Elias,

[...] como em um jogo de xadrez, cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência (ELIAS, 2001, p. 158).

Sobre tais discussões, entendemos a escola como o espaço público que permite essa mobilização para construir novas políticas públicas. Nela surgem as demandas que vão subsidiando a formação da sociedade.

Destacamos aqui a indissociabilidade indivíduo e sociedade, quando, por meio dessas inter-relações na figuração escolar, mudanças são provocadas no meio social mais amplo e simultaneamente, pois, à medida que a sociedade se transforma, os indivíduos também se constituem e se movimentam na escola. Desse modo, nessas relações, construímos nosso “eu” repleto do “nós”.

## 5.2 A ESCOLA COMO AMBIENTE FORMADOR

Apesar de grandes avanços, ao tratarmos de inclusão, percebemos, nas discussões apresentadas, que, pelas lentes das famílias, ainda prevalece a perspectiva médico-clínica que orienta suas expectativas sobre os modos de organização da atividade escolar, particularmente quando os pais e familiares desejam um cuidado individual de seus filhos, deixando prevalecer o sentimento de superproteção.

Com base nos dados coletados e aqui descritos, podemos destacar as seguintes questões:

- O desejo de um aumento no quantitativo de profissionais destinados ao apoio com esses/as estudantes, o que não pode ser considerado como garantia de qualidade na aprendizagem dos/as estudantes público-alvo da educação especial.
- O investimento de recursos no espaço físico da escola e em equipamentos para melhorar o ambiente escolar pode oferecer melhor acessibilidade aos/às estudantes público-alvo da educação especial e contribuir no desenvolvimento de sua autonomia.
- A escola precisa priorizar o desenvolvimento do indivíduo em seu sentido mais amplo, oferecendo atividades diferenciadas, lúdicas, sensoriais, ainda que haja a preocupação em cumprir com os conteúdos direcionados pelo sistema educacional.
- É necessário haver investimento de recursos na formação de professores/as tanto de sala de aula comum como da educação especial para a construção e reconstrução das práticas pedagógicas a serem realizadas com os/as estudantes público-alvo da educação especial.

Destacamos aqui que os pais/familiares, ainda que estejam preocupados com a atenção individual oferecida a seus/suas filhos/as, consideraram a escola um ambiente formador que busca desenvolver todas as habilidades e conduz os/as estudantes a exercer seu papel de cidadão na sociedade.

Quando demonstraram a preocupação com a formação dos/as professores/as, deixaram bem claro o reconhecimento de que estes/as profissionais atuam com total dedicação na aprendizagem de seus/suas filhos/as.

Por fim, ante as discussões deste capítulo, percebemos o reconhecimento dos pais/familiares quanto ao esforço da escola na educação de seus/suas filhos/as e quanto são gratos por isso. Perceberam que, independentemente da necessidade de investimento de recursos, a escola cumpre muito além da função de ensinar a “ler e escrever”.

## 6 O “PORQUÊ” DA ESCOLA DE ENSINO COMUM, A PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS

Porque sem a escola, eu nem sei o que seria. A escola é de extrema importância na educação para todas as crianças, **escola é tudo!** Eu quero que meu filho cresça e tenha uma base de estudo [...] (FB16, 2022, grifo nosso).

Em um longo processo histórico, pouco a pouco, a escola foi tornando-se uma instituição primordial na vida das crianças. Cabe-nos ressaltar aqui que, em tempos passados, a educação era recebida apenas no seio da figuração familiar, quando as crianças eram tratadas como pequenos adultos e cobradas como tais. É muito comum ouvirmos falar de príncipes que, ainda crianças/adolescentes, comandavam exércitos nas disputas por territórios (ELIAS, 2012).

Nesse sentido, a educação no Brasil iniciou ainda quando este era colônia de Portugal. Os portugueses usavam de crianças órfãs de seu país e crianças nascidas no Brasil, porém de pai português, para pregar o evangelho cristão. Esses meninos eram chamados de “meninos língua”, pois aprendiam a língua para servir como intérpretes (CRUZ; SARAT, 2016).

E, de acordo com Cruz e Sarat (2016, p. 23), “[...] posteriormente esta valorização da infância como momento propício às novas aprendizagens, conversão e civilização dos modos, levou à constituição de escolas criadas pelos jesuítas no Brasil ao longo do século XVI”.

No decurso do processo civilizador, as crianças foram sendo distanciadas do “mundo adulto”. Como consequência das mudanças na estrutura social e nas relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, as escolas foram sendo constituídas como um espaço que hoje possibilita aos/às estudantes um contato com o “mundo infantil”.

Nesse cenário, a escola torna-se a instituição básica e necessária à formação de todo indivíduo. E, conforme destacamos na epígrafe deste capítulo, uma das famílias

entrevistadas afirmou: a “escola é tudo”, ou seja, é a base para o desenvolvimento de todas às crianças.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas neste capítulo permitem-nos perceber que, na escola, os indivíduos, ainda pequenos, iniciam seu contato com outros indivíduos externos a seu grupo familiar, conhecendo e aprendendo a respeitar diferentes culturas. Consideramos que essa relação que as crianças desenvolvem com seus pares é condição fundamental para a construção da sua autonomia.

Na literatura, observamos que, com os avanços das políticas de inclusão, houve o aumento das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial escolar de ensino comum. Diante disso, neste capítulo, objetivamos elaborar apontamentos sobre como os pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial percebem a importância da matrícula na escola de ensino comum para seus/suas filhos/as.

Embasados nas declarações dos/as entrevistados/as, consideramos que diversos são os objetivos que as famílias buscam alcançar por meio da escolarização de seus/suas filhos/as. Também ficou explícito que a maioria das famílias percebe a escola de ensino comum como o espaço fundamental para a vida dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

E é muito importante que levem seus filhos à escola, porque isso tem sido uma ajuda. Com os professores no colégio, ele aprende muito, é muito inteligente e, como me disseram os professores, tem muita capacidade, está acima do restante dos colegas normais, digamos assim (FM1, 2020, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Aos poucos, com as professoras tendo paciência, ela começou a se expressar na escola, então a escola para ela é a melhor coisa da vida dela. Sábado e domingo ela quer vir para escola, ela é uma criança apaixonada pela escola e eu agradeço a Deus pelas professoras terem paciência, porque é muito difícil a gente lidar com crianças com a dificuldade que ela tem (FB1, 2022).

Bem, a importância da escola América para meu filho, bem foi uma troca muito drástica para ele que foi o kínder até agora na escola primária. Sim, ele

---

<sup>16</sup> Original: “Y es muy importante que lleve a sus hijos a la escuela, porque eso ha sido una ayuda. Con los profesores del colegio él aprende mucho, es muy inteligente y como me dijeron los profesores, tiene mucha capacidad, estar por encima del resto de sus compañeros es normal, digámoslo así”.

gosta, ele gosta bastante, pois está aprendendo coisas novas (FM3, 2020, tradução nossa)<sup>17</sup>.

[...] se deixar, ela quer ir para escola sábado e domingo. Ela acorda de manhã querendo tomar banho, temos que pegar o uniforme, esconder a mochila esconder, senão, dia de domingo, 6 horas da manhã, ela quer vir para escola (FB21, 2022).

As falas citadas demonstraram não só a importância da escola na perspectiva dos pais e familiares, mas também a satisfação dos/as estudantes em estar presentes nesse ambiente. Como observamos nas falas, alguns dos/as estudantes desejavam estar no espaço escolar, inclusive nos fins de semana.

Uma das famílias relatou também que o diagnóstico de seu filho ocorreu por meio das observações da escola. De acordo com o relato dessa família, se não fosse a atuação da escola, não teria identificado o autismo em seu filho.

Importantíssimo no caso do D, eu percebia que ele era diferente das crianças típicas, mas eu não tinha a menor ideia de que ele era autista. O diagnóstico dele veio através da escola, porque, assim que ele começou a estudar, eu fui à escola para saber como ele estava na escola, e a professora me orientou a procurar um neuro. [...] Então, assim a escola para ele foi importantíssima (FB3, 2022).

Dentro de casa, como as famílias se relacionam com seu/sua filho/a num olhar mais individual, muitas vezes não conseguem identificar alguns comportamentos que a escola, por ter uma percepção mais coletiva, consegue. Diante dessa observação, de acordo com a fala da mãe, a professora conseguiu auxiliá-la e orientá-la. Percebemos aqui que, apesar de a escola não ser um espaço de atendimento médico, os/as profissionais da educação demonstram preocupação com os/as estudantes em todos os aspectos.

A escola, como vemos hoje, é fruto de um longo processo social que, de acordo com Veiga (2017), no Brasil como em muitas outras nações, foi marcado e acompanhado pelo preconceito social, que garantia uma escolarização somente para as elites. Muitas foram as mudanças que ocorreram no sistema de ensino brasileiro, até que a

---

<sup>17</sup> Original: “Pues la importancia de la escuela para mi hijo bueno en sí, pues fue un cambio muy drástico para él de lo que fue el Kinder hasta ahorita la escuela primaria. Si, él gusta, le gusta bastante, pues porque está aprendiendo cosas nuevas”.

escola alcançasse o formato de um espaço coletivo e de direito de todos os cidadãos como nos dias atuais.

Quando principalmente falamos das pessoas com deficiência que, por muitos anos, foram excluídas da sociedade, o acesso delas à escolarização aconteceu ainda mais tarde, e o direito a frequentar a escola de ensino comum só foi possível recentemente, após muitas lutas políticas. Cabe-nos destacar que essas mudanças que vão ocorrendo no meio social “[...] têm origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história é sempre história de uma sociedade, mas, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 45).

Considerando a citação eliasiana, lembramos que a história da educação brasileira foi marcada por uma forte presença de preconceito social. Além do preconceito racial, havia grande preconceito entre as diferenças de sexo. Vivemos momentos em que as meninas/mulheres não tinham acesso à escola como os meninos/homens. A educação era geralmente voltada para as questões religiosas oferecidas em escolas jesuíticas. Posteriormente, as meninas começaram a ter acesso à educação dentro dos conventos, onde poderiam ser “corrigidas” para uma vida considerada mais exemplar (VEIGA, 2017; CRUZ; SARAT, 2016).

Nesse cenário, conforme afirmam Cruz e Sarat (2016, p. 25), “[...] foi especialmente no século XVIII, que se fortaleceu o discurso sobre a educabilidade da infância, como um momento da vida que deveria ser protegida permitindo um aumento de investimentos na escolarização [...]”.

Com o fim da escravidão, o alto índice de analfabetismo e as mudanças no processo de organização do estado, surgiu, então, a necessidade do investimento na educação brasileira. Nesse período, a escolarização do povo foi um fator primordial para o processo civilizador de nossa nação.

Posteriormente, com as mudanças na estrutura familiar e a valorização das mulheres, estas ganharam novas funções na sociedade, deixando de ser somente responsável

pelos cuidados do lar e educação dos filhos e passando a fazer parte do mercado de trabalho. Tais movimentos na sociedade impulsionaram a necessidade de criar novos espaços de escolarização, ou seja, as escolas foram ocupando um lugar de extremo valor nas sociedades recentes.

Em nosso país, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), atualmente a educação se torna um direito de todos. Sendo assim, a escola passa a ser obrigatória a todas as crianças, e não mais uma oportunidade de poucos como nos tempos do Brasil colonial.

Durante as entrevistas, solicitamos que as famílias comentassem a importância da escola para seus/suas filhos/as, e a resposta que obtivemos com mais recorrência foi que a escola proporcionava a socialização com outros/as estudantes e professores/as. As famílias consideraram como a principal importância da matrícula na escola de ensino comum a oportunidade de seus filhos interagirem e conviverem com outras crianças, criando laços de amizade e afetividade.

Eu acho que ela melhorou muito, assim na convivência com as pessoas. Hoje, em uma festa, ela já chega empolgada, dá os espasmos dela, mas acho que é uma forma dela dizer que está feliz. Mas depois que ela chega, ela fica mais tranquila (FB7, 2022).

Pois sim, a escola é muito importante para eles, porque também ajuda para que eles comecem a socializar com mais pessoas, mais crianças (FM1, 2020, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Então, o papel da escola é importantíssimo na questão da aprendizagem, na questão da socialização também. O L. ele fica muito sozinho, a nossa família não é daqui, então ele está totalmente distante dos primos, dos avós e dos tios; então a escola tem essa questão afetiva. Ele vem muito alegre para escola, muito empolgado, apesar do desafio do sono, ele fica empolgado porque quer encontrar os amigos, ele quer socializar (FB6, 2022).

[...] a importância foi a socialização mesmo, fazer amizades e interagir, ter um ciclo de amizade, ter essa reciprocidade em relação à idade delas, pois elas lidam muito com adultos, e não crianças. Por conta da dificuldade de socialização, as crianças não costumam ter muita paciência com ela, e aqui no colégio elas conseguiram se abrir mais e interagir um pouco mais (FB2, 2022).

[...] para nós igualmente tem sido bastante importante a escola. Cremos tanto sua mãe como eu, que a escola requer a socialização, e a integração

---

<sup>18</sup> Original: “[...] Pero pues sí la escuela es muy importante para ellos, porque él también es ayuda que ellos empiecen a socializar con más personas, más niños [...]”.

completa (FM6, 2020, tradução nossa)<sup>19</sup>.

A importância da escola para o R. é que aqui ele tem muito contato com os amigos (FB5, 2022).

[...] eu creio que é muito importante a interação que tem com seus colegas, porque, digamos assim, tem dias que aprende algo, porém, mais que nada, está convivendo. A convivência com seus demais companheiros (FM8, 2020, tradução nossa)<sup>20</sup>.

Conviver com as outras crianças tem o ajudado muito (FM9, 2020, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Para o meu filho está sendo importantíssimo, porque, como ele não tinha o convívio com outras crianças, outras pessoas [...], a gente percebeu que, depois que ele veio para escola, ele começou a desenvolver, brincar com outras crianças. De vez em quando, eu venho buscá-lo e vejo ele brincando com outras crianças; então, a escola está sendo muito importante para socialização dele [...] (FB14, 2022).

O meu filho não interagia com nenhuma criança, ele tem os irmãos dele, mas também não interagia, não brincava. Depois que ele começou a vir para escola, começou a interagir, a brincar e chamar os irmãos para brincar, e não só esperar que os meninos o chamassem [...] (FB15, 2022).

Acho importante a escola [...] espero que melhora a socialização e o desenvolvimento dele (FB19, 2022).

Para mim, a escola é questão de socialização [...] porque a minha filha não é uma criança que se interessa em brincar perto das outras crianças [...] (FB21, 2022).

[...] a socialização, quando chega em casa, ele fala o nome de todos os amiguinhos (FB22, 2022).

Hoje ele tem um outro contato, hoje ele consegue abraçar, puxar um coleguinha para brincar, não é esse diálogo como estamos tendo aqui, mas essa troca com as crianças é muito melhor do que quando ele era menor, e a escola dá esse apoio (FB25, 2022).

Podemos observar por meio das muitas declarações que os pais veem a escola como o espaço que permite o contato de seus/suas filhos/as com os/as outros/as estudantes. Muitas famílias, durante as entrevistas, relataram que nem sempre, dentro de casa, seus filhos têm a oportunidade de interagir com outras crianças, em algumas famílias somente com os irmãos e a escola permite esse contato.

<sup>19</sup> Original: “[...] para nosotros igualmente ha sido bastante importante la escuela. Creemos tanto su mamá, como yo, es que requiere la sociabilidad y requiere la integración completa [...]”.

<sup>20</sup> Original: “[...] yo creo que es muy importante, la interacción que ya con sus compañeros porque pues él, digamos así, tienen un día aprende algo que bueno, pero más que nada el está conviviendo, la convivencia con sus demás compañeritos”.

<sup>21</sup> Original: “Conviver con otros niños le ha ayudado mucho”.



Nesse cenário, compete-nos refletir a função civilizadora da escola na vida dos/as estudantes, que, além de ser um espaço de aprendizagem, é a figuração que propicia as inter-relações com indivíduos externos ao contexto familiar.

Para Elias, os indivíduos só podem constituir-se como humanos e formar sua identidade individual na relação com os outros. Seus comportamentos, ações e atitudes têm origem na “[...] rede humana que cresce e vive” (ELIAS, 1994, p. 31). As famílias destacaram que seus/suas filhos/as passaram a interagir melhor depois que começaram a frequentar a escola, ou seja, compondo o processo educativo escolar, integram um processo de refinamento das condutas, marcado pelo exercício constante de autocontrole nas relações sociais e pessoais.

Corroboramos os pensamentos eliasianos quando expressam que todo indivíduo é formado e constituído por um “nós”, pois,

[...] por nascimento, ele (indivíduo) está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e talvez desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1994, p. 21).

Nesse caminho, o processo de socialização para Elias (2006) ocorre concomitantemente ao processo de individualização, pois, ao mesmo tempo que os indivíduos são constituídos de “si”, também constituem outros pelos quais são também constituídos. Levando em conta que a figuração escolar é a rede na qual o indivíduo se insere e ali permanece por grande parte de sua vida, observamos que, nela e por meio dela, o/a estudante cresce, se desenvolve e se constitui indivíduo.

Além de terem destacado a questão da socialização, as famílias apontaram a importância da escola para o desenvolvimento na fala de seus/suas filhos/as. Alguns dos/as estudantes que, segundo suas famílias, ao ingressarem na escola de ensino comum, não sabiam falar, desenvolveram-se nesse aspecto por meio da interação com seus pares e passaram a se comunicar melhor.

Sempre foi meu medo, sair do Kínder, da idade pré-escolar, eu me perguntava: Como vou fazer? Será que ele vai se comunicar? Ele não se comunicava, nem nada (FM1, 2020, tradução nossa)<sup>22</sup>.

A importância da escola para o M. também tem sido muito significativa até por conta da pandemia que a gente passou, que ele teve muita dificuldade na fala. Eu percebi que o ano passado ele teve um desenvolvimento muito grande; então, a escola é muito importante nessa evolução dele (FB12, 2022).

Ele ama o colégio, ele quer colocar o caderno na bolsa e o estojo de lápis também. E foi muito bom a escola para ele desenvolver a fala, ele soltou as letras de uma forma! Em casa é bom, mas a escola é melhor ainda (FB8, 2022).

A escola para P. foi muito importante, como a gente em casa não conseguia se comunicar com ela, na escola foi o contrário, ela conseguia se comunicar e expressar o que estava sentindo (FB1, 2022).

Quando começou a estudar, né, a partir dos 4 anos de idade foi que ele começou a desenvolver a fala, junto com outras crianças. Assim melhora, né? (FB9, 2022).

[...] Ela já canta as musiquinhas, ela falava, mas falava pouco, mas, depois que ela entrou na escola, eu acho que ela está se desenvolvendo bem (FB 11, 2022).

Eu não tenho o que reclamar, eu vejo uma melhora nele a cada dia. Antes ele não falava nada, hoje ele consegue falar poucas palavras, mas consigo entender (FB16, 2022).

Ele está evoluindo super bem, [...]. Até a fono também percebeu o desenvolvimento dele, porque ele faz fono e terapia ocupacional, e a fala dele se desenvolveu muito bem. Ele está desenvolvendo cada vez mais, já conseguimos entender o que ele quer, antes ele só falava uma palavra, agora ele forma frases (FB20, 2022).

Ele desenvolveu muito depois que ele começou a estudar, ele vai para escola desde os 3 aninhos; naquela época, ele não falava, agora ele já fala. Ele não forma frase, mas ele pede água, fala que quer brincar, que quer andar de ônibus e hoje ele já tem 6 anos, está no primeiro ano (FB23, 2022).

[...] H. falava pouca coisa, hoje ela já consegue cantar uma música inteira e isso é maravilhoso! Principalmente porque a gente em casa já consegue interagir com ela, com as musiquinhas, e isso é muito importante. Quase, sei lá, 80% de avanço (FB, 2022).

Diante das respostas apresentadas, observamos que, dentro da escola, a interação com outros/as estudantes e profissionais possibilita aos/às estudantes desenvolver sua linguagem e comunicação. De acordo com as entrevistas, o contato com o outro contribui para esse desenvolvimento, ou seja, a linguagem e a comunicação não

---

<sup>22</sup> Original: “Siempre fue mi miedo, salir del kínder del periodo preescolar, yo me preguntaba, ¿cómo le va a hacer? Si iba a poder comunicarse él no se comunicaba ni nada”.

podem ser entendidas como atos mecânicos, pois podem variar de acordo com o tempo, o espaço e os indivíduos que participam. Elias destaca: “Ao aprenderem uma primeira língua, uma língua materna, as crianças têm acesso ao mundo simbólico. Elas abrem para si próprias a possibilidade de adquirir mais conhecimento, mais experiências simbolizadas [...]” (ELIAS, 2002, p. 129).

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da fala exposto pelos pais/familiares durante as entrevistas, voltamos aos conceitos de interdependência e figuração apresentados por Elias. De acordo com o autor, a comunicação só é possível quando eles são formados dentro das figurações por meio das redes de interdependência. Nesse contexto, a língua só poderá exercer sua função se for usada por um grupo de pessoas, ou seja, uma sociedade, pois, se apenas um indivíduo compreende uma determinada língua e as figurações nas quais ele cresce não usam e desconhecem essa língua, ela deixa então de exercer sua função e, conseqüentemente, é extinta. Afinal, a língua “[...] é a forma de comunicação principal entre os seres humanos” (ELIAS, 2002, p. 19).

Corroborando as discussões de Elias (2002), entendemos que os processos sociais e os processos biológicos ocorrem de maneira interdependente, pois, à medida que a criança vai se desenvolvendo biologicamente, também se desenvolve socialmente e o desenvolvimento da língua como forma de comunicação é um exemplo dessa interdependência.

Embasados nessas discussões, é importante não perdermos de vista que a linguagem/comunicação não se desenvolve de maneira isolada, pois esse processo sempre envolve o pensamento e o conhecimento.

Quando as famílias relataram que seus/suas filhos/as desenvolveram a fala depois que entraram no espaço escolar, destacamos que, de acordo com os pensamentos eliasianos, os seres humanos têm a capacidade de se comunicar, porém, para isso, é necessário que desenvolvam o conhecimento, que é transferido por meio de representações simbólicas dentro de uma determinada língua.

Bazilatto (2017, p. 30) reafirma a indissociabilidade entre conhecimento e linguagem, ao citar que “[...] não há conhecimento se não houver linguagem, se não existir um conjunto de símbolos linguísticos, dotados de sentidos, que são assimilados e compreendidos pelos interlocutores no processo comunicativo”. Ou seja, é necessário que haja a compreensão dos significados das palavras que são trocadas entre os indivíduos, para que, de fato, haja a linguagem/comunicação.

De acordo com Elias (2002), os seres humanos são formados por processos naturais/biológicos e sociais. O autor também ressalta que a comunicação por meio da linguagem diferencia os seres humanos das outras espécies e enfatiza que, ao nascerem, “[...] os seres humanos estão biologicamente preparados para a comunicação linguística com outros seres humanos e, portanto, para a vida em sociedade” (ELIAS, 2002, p. 53).

Ao aprofundarmos nossos estudos na obra teoria simbólica de Norbert Elias e nos basearmos em seus pensamentos, concordamos que há uma indissociabilidade entre os conceitos de linguagem, pensamento e conhecimento, pois, embora seja recorrente valorizarmos o desenvolvimento da linguagem, como citado pelos pais/familiares na forma do “aprender a falar”, é importante não perdermos de vista que, para que a comunicação de fato ocorra, é necessário um processo que envolva, além do conhecimento da língua, o pensamento, a partir do qual conseguimos armazenar sons e imagens na memória. Quando não compreendemos os significados e símbolos, a língua não faz sentido, e, conseqüentemente, a comunicação não ocorre.

Nesse contexto, a escola, ao ser entendida como uma figuração específica, abre condições e possibilidades para o desenvolvimento e a ampliação de diferentes saberes e experiências, entre os quais a melhoria na capacidade e possibilidade de comunicação. Vale aqui destacar que a comunicação não se reduz unicamente à fala, podendo ocorrer por meio do sorriso, choro, expressões faciais ou até mesmo por meio de gestos (ELIAS, 2002).

Além da socialização e avanços na comunicação, as famílias defendem que o acesso à escola de ensino comum permite aos seus filhos se tornarem mais independentes, apresentando um desenvolvimento de modo geral. Consideramos então que a linguagem e a comunicação remetem aos indivíduos e às conexões que eles estabelecem, o que chamamos de autonomia.

Podemos observar esse processo nas falas que se seguem, quando as famílias relataram que, na escola, seus/suas filhos/as aprendem a realizar muitas atividades sozinhos.

Bom para meu filho, é importante a escola América porque ele tem que aprender, ele tem que ser uma criança independente, um menino que saiba ir adiante no dia de amanhã, por isso a escola é importante ao meu ver (FM2, 2020, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Quando eu tive uma reunião com a professora e ela disse que ele estava brincando e começando a se tornar independente, foi uma alegria e tanto, porque o que eu quero é que ele seja independente, que ele faça as coisas por ele mesmo, que ele entenda o contexto que ele está vivendo, para poder então ser um ser humano que consiga conviver normalmente (FB22, 2022).

Notamos que há uma grande preocupação dos pais/familiares com relação ao desenvolvimento da autonomia de seus/suas filhos/as. Durante as entrevistas e as falas apresentadas, percebemos que a escola colabora nesse processo. Quando os pais/familiares percebem esse desenvolvimento apontando que seus filhos estão se tornando mais independentes, podemos perceber o sentimento de conforto expresso por eles.

De modo geral, os pais consideram a escola de ensino comum fundamental para o processo de desenvolvimento dos/as estudantes e acreditam que a escola é o espaço que incentiva e possibilita um desenvolvimento por completo.

Conforme as falas apresentadas, a escola é o lugar de aprendizagem em todos os sentidos. Alguns priorizaram o aprender a se relacionar, outros a falar, e outros buscaram na escola o acesso a conteúdos, a alfabetização e o apoio para o

---

<sup>23</sup> Original: "Bueno para mi hijo, es importante la escuela porque, pues él tiene que aprender, él tiene que ser un chico independiente, un chico que sepa salir adelante el día de mañana, entonces por eso es importante la escuela, a mi parecer".

desenvolvimento da leitura e da escrita.

[...] na questão da aprendizagem também, porque chega um momento que a família, por mais que ela se esforce, a gente precisa de outras redes de apoio. Chega um momento que parece que esgota esse papel da família. A gente vê que, quando chega a pessoa diferente, ela consegue coisas que a gente não estava conseguindo (FB6, 2022).

Hoje ele já tem 10 anos, já sabe ler algumas coisas, já sabe escrever o nome; então, a escola é importante nessa parte na socialização e sobre o aprendizado (FB9, /2022).

Esse ano que nem começou praticamente o ano letivo direito, ela já deu uma alavancada, já aprendeu a ler somente este ano, que até então ela não sabia. Então, a parte da escola foi muito importante, né? Ela sabia identificar as palavras, mas não consegui juntar as palavras. Então, é muito importante porque tá ali no dia a dia, né, estudando aprendendo [...] (FB10, 2022).

Ele já melhorou bastante em vista do que ele era, [...] consegue distinguir cores, números, tudo você pedindo a ele, e isso foi tudo intermédio da ajuda da escola [...] (FB13, 2022).

Diante dessas falas, podemos notar a satisfação dos pais/familiares no desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes. Alguns mencionaram o desenvolvimento da leitura e da escrita; outra família relatou que seu filho já reconhece cores e números, ambos reconhecendo a importância da escola na aquisição de saberes. No geral, notamos que, na perspectiva dos pais/familiares, a escola é importante em todos os aspectos de desenvolvimento dos/as estudantes, e não poderiam deixar de citar as aprendizagens básicas da escola de ensino comum.

Como este estudo e as entrevistas foram realizadas entre 2020 e 2022, período em que mundialmente os países foram atingidos pelo SARS-CoV-2, no decorrer das entrevistas, ouvimos, muitas vezes, os pais/familiares enfatizarem que a pandemia da covid-19 afetou negativamente a aprendizagem de seus/suas filhos/as.

Como as escolas e muitos estabelecimentos precisaram fechar as portas, foi necessário encontrar outros meios para a aprendizagem que causaram muitos impactos à educação. De modo geral, todos os países afetados suspenderam as aulas presenciais e passaram a realizar estudos *online*, realidade que, de acordo com as falas dos pais, prejudicou fortemente a aprendizagem.

Nesse sentido, e a única coisa que lamentamos é que não possa realmente

socializar com as outras crianças como esperávamos. Essa distância virtual de telas é uma coisa, acreditamos que até teve algum desenvolvimento nesses últimos meses. Porém, esperávamos mais com a socialização, com o contato com as outras crianças, assim como esperamos que, quando for presencial, poderemos (FM6, 2020, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Mas agora, lamentavelmente com tudo que temos passado nesses últimos meses, essa pandemia, bem, isso o afetou, mas eu vou ajudá-lo porque ele precisa de muita ajuda (FM9, 2020, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Percebemos que, com o contexto de pandemia, surgiu um grande desafio para a garantia da escolarização. Considerando que a responsabilidade pela aquisição de equipamentos necessários ao ensino virtual ficou por conta das famílias e professores, segundo as famílias, além de prejudicar a aprendizagem dos/as estudantes, o momento de pandemia distanciou as interações com o outro.

Além de prejudicar o desenvolvimento, grande parte das famílias, principalmente dos/as estudantes do ensino público, não possuía equipamentos como computadores, *tablets* e até mesmo celulares para o acesso a esse modelo de ensino. Essa falta de equipamentos, de acesso à internet e a dificuldade na comunicação entre escola e estudantes evidenciaram a grande desigualdade social existente no Brasil, no México e no mundo.

Apesar dessas complicações, os pais reconheciam o apoio que foi oferecido aos/às estudantes pela escola. Para eles, foram primordiais o incentivo e o auxílio durante esse período em que as aulas tomaram um formato virtual. Algumas famílias relataram que seus filhos apresentaram dificuldades na adaptação do novo modelo de estudo, mas receberam todo o apoio possível necessário por parte das escolas.

Destacamos que a escola envolve os sujeitos em diferentes experiências e saberes. Apesar de o espaço escolar ainda ser considerado o local de transmissão e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, ela ultrapassa os próprios objetivos anunciados.

---

<sup>24</sup> Original: “En ese sentido y lo único que lamentamos es que no pueda realmente socializar con los chicos como esperamos. Esta distancia virtual de pantallas es una cosa, creemos que ha tenido este algo de desarrollo en estos últimos meses. Pero esperábamos más con sociabilidad, con contacto con los otros chicos, igual que esperemos que cuando sea presencial podamos”.

<sup>25</sup> Original: “Pero ahora, lamentablemente, con todo lo que ha pasado últimamente en los últimos meses, esta pandemia. Bueno, lo afectó, pero lo voy a ayudar porque necesita mucha ayuda”.

A escola não pode ser considerada uma agência mecânica de transmissão de conteúdo e conhecimento, pois, como descrevemos, o conhecimento não é fixo, pode ser tomado em si mesmo, ele é dinâmico, aberto e plural. “[...] todo desenvolvimento social está dependente de certas condições. Se estas condições mudarem ou desaparecerem, o desenvolvimento subsequente, provavelmente, também mudará ou terminará [...]” (Elias, 2002, p. 102).

Entre os dados trazidos neste capítulo, compreendemos que a escola de ensino comum é atualmente apresentada na perspectiva dos pais/familiares como o espaço fundamental para o desenvolvimento dos/as estudantes. Ademais, para entendermos o lugar que hoje é ocupado pela escola de ensino comum, precisamos considerar todo o processo corrente em nossa sociedade, desde que a educação era oferecida dentro dos próprios lares por um tutor particular. A escolarização passou, então, por um longo e lento processo, deixando de ser apenas para as elites e pessoas do sexo masculino e tornando-se direito em constituição uma educação para todos.

Diante do direito da escolarização a todos, destacamos aqui o ponto mais apresentado pelos pais. Trata-se da importância da escola para a socialização de seus/suas filhos/as, período em que os estudantes percebem que o “eu” é construído dentro das figuras com o outro, tornando-se o “nós”.

Destacamos que, para que haja a socialização, Elias enfatiza que a linguagem é a principal forma de comunicação entre os seres humanos e só pode ser desenvolvida quando indissociável do pensamento e do conhecimento, pois, por meio desses últimos, os significados e símbolos podem ser compreendidos.

E, por fim, embasados nas entrevistas, percebemos que a escola é vista como um espaço que envolve os indivíduos nos mais diversos conhecimentos, fazendo muito além do ensinar a ler, escrever e calcular, mas possibilitando seu desenvolvimento, de forma completa, para diferentes estudantes.



## **7 OS RECURSOS PÚBLICOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DOS PAIS/FAMILIARES**

Com o objetivo de compreendermos como as famílias percebem a utilização dos recursos públicos na garantia do direito à educação de seus/suas filhos/as com deficiência, sistematizamos, neste capítulo, um conjunto de dados que nos levaram a refletir a importância da participação dos pais/familiares nesse aspecto.

A compreensão do financiamento público da educação de modo geral é algo bem complexo e de difícil acesso. A pouca divulgação dos gastos públicos e a falta de clareza nessas informações refletem no desinteresse da sociedade em obtê-las (PERES, 2019).

Estudos desenvolvidos por Pinto, Ximenes e Carvalho (2022) afirmam que destinar recursos à educação de forma adequada é cumprir com o direito prescrito em constituição e investir no desenvolvimento do humano.

Em acordo com Furtado (2011), consideramos o espaço escolar como a instituição social que, além de ofertar o ensino, possibilita a construção e participação cultural. Diante disso, investir na escola é o caminho para manter viva a cultura da sociedade e é a condição para a sobrevivência da humanidade.

Para ampliarmos nossa compreensão sobre a perspectiva dos pais/familiares na destinação dos recursos para a escolarização de seus filhos, organizamos este capítulo em três itens.

Inicialmente, apresentamos a perspectiva dos pais/familiares brasileiros e mexicanos, destacando a importância da publicização de dados relacionados ao gasto dos recursos públicos e apresentando as dificuldades encontradas por esses sujeitos para decifrá-los.

No segundo tópico, descrevemos o investimento de recurso que os pais/familiares observaram por meio de materiais que foram ofertados a seus/suas filhos/as, não esquecendo que, em sua maioria, são ofertados a todos/as os/as estudantes, e não especificamente aos/às estudantes público-alvo da educação especial.

E, por último, trouxemos a satisfação expressa pelos pais/familiares durante as entrevistas no tocante à dedicação da escola no desenvolvimento de seus/suas filhos/as. Em suas falas, realizaram elogios tanto aos/às professores/as quanto à equipe de modo geral, considerando que fazem muito além de seu dever.

### 7.1 A DESTINAÇÃO DOS RECURSOS EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS

Quando perguntamos aos pais/familiares dos/as estudantes público-alvo da educação especial quais eram os recursos destinados à educação de seus/suas filhos/as, percebemos que, de modo geral, desconheciam todo e qualquer recurso destinado à educação especial. A deficiência na disseminação dos dados referentes à utilização dos recursos públicos gera certo desinteresse da população por essas informações (PERES, 2019; SOTO *et al.*, 2012).

Completamos ainda essa questão, questionando de que forma os recursos eram investidos e, conseqüentemente, como desconheciam esses recursos também desconheciam sua destinação. Podemos observar essas afirmações nas falas que se seguem.

Pois sinceramente não saberia dizer. Nesse aspecto, não me dei conta, ou se há algum recurso (FM1, 2019, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Não sei, não sei o quê, que recursos são os que o governo possa enviar para a escola, para que usam para o trabalho (FM2, 2019, tradução nossa)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Original: "Pues sinceramente no sabría decirle. En ese aspecto. No me he dado cuenta, o si hay algún recurso".

<sup>27</sup> Original: "No sé, no sé qué, qué recursos son los que el Gobierno pueda enviar a las escuelas para que usar, para que trabajo?"

Não, bem, eu também não sei, não sei qual é apoio do governo nas escolas; para dizer a verdade, eu não saberia o que dizer (FM3, 2019, tradução nossa)<sup>28</sup>.

Na realidade, assim eu nem sei te responder. Na questão do AEE, por exemplo, ainda está sem professor (FB4, 2022).

Sei nada (risos). Não sei de nada, acho que a gente nunca conversou sobre isso também com a escola. A escola assim nunca chegou para conversar e dizer: Ah, vem isso e isso para ela! (FB7, 2022).

Não sei te responder (FB10, 2022).

Não sei (FB16, 2022).

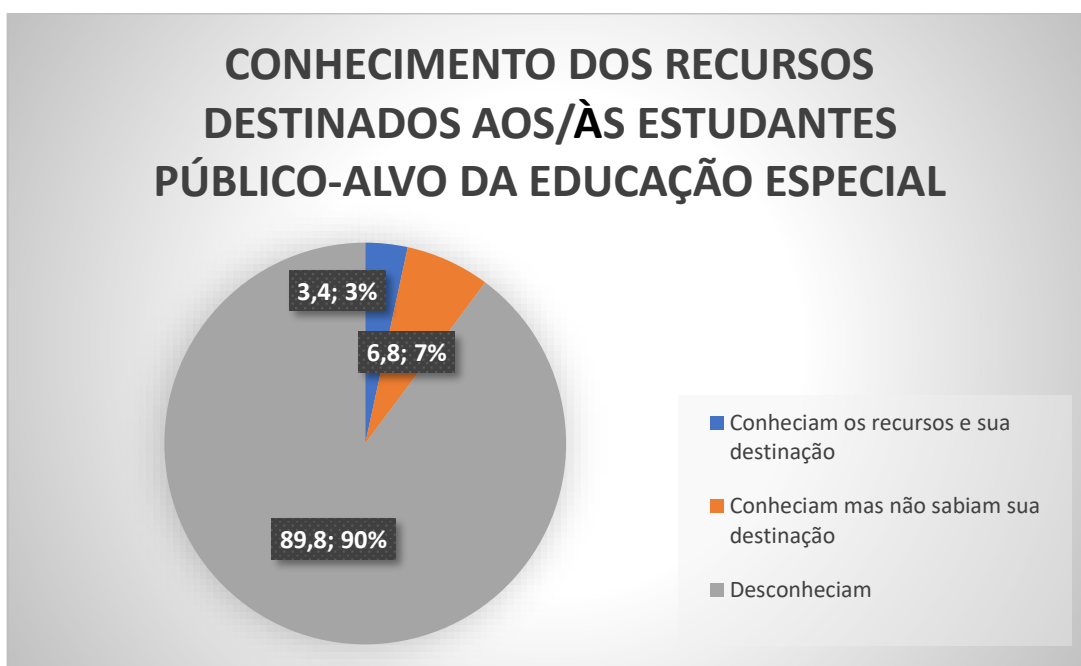
Existe algum recurso? Vamos lá, em que sentido? Porque é uma gama de reforço, tem bolsa disso e daquilo. Agora da educação especial eu não tenho conhecimento (FB25, 2022).

A falta de informação e da participação na destinação dos recursos públicos fica evidente nas declarações dos pais/familiares no decorrer das entrevistas. De acordo com Freitas (2021, p. 3): “Ainda é necessário criar uma cultura de participação de todos os entes envolvidos na dinâmica escolar, num processo que privilegie a transparência em relação ao uso dos recursos disponíveis”. Na figura 2, ilustramos a porcentagem de pais/familiares participantes deste estudo que conheciam o investimento de recursos com base nas entrevistas.

## Figura 2 – O conhecimento sobre os recursos

---

<sup>28</sup> Original: “No, bueno, yo tampoco lo sé, no sé cuál es el apoyo del gobierno en las escuelas, a decir verdad, no sabría qué decir”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Temos observado alguns avanços nas políticas de acesso às informações quanto ao uso dos recursos governamentais, os quais são destinados, ou não, à educação. Conforme estabelece a Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, estados, Distrito Federal e municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo II, art. 5.º, determina: “É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (BRASIL, 2011, art. 5.º).

E, em seu art. 6.º, inciso VI, direciona um pouco mais o acesso à informação e divulgação da destinação dos recursos públicos, estabelecendo que:

Art. 6º - Cabe aos órgãos e entidades do poder público, observadas as normas e procedimentos específicos aplicáveis, assegurar a: VI - informação pertinente à administração do patrimônio público, utilização de recursos públicos, licitação, contratos administrativos;

Dando continuidade, em seu art. 8.º do mesmo capítulo, esclarece que a divulgação da destinação dos recursos públicos deve ser realizada em local de fácil acesso, independentemente de requerimento do cidadão.

Art. 8º - É dever dos órgãos e entidades públicas promover, independentemente de requerimentos, a divulgação em local de fácil acesso, no âmbito de suas competências, de informações de interesse coletivo ou geral por eles produzidas ou custodiadas. II - Registros de quaisquer repasses ou transferências de recursos financeiros (BRASIL, 2011).

Considerando as políticas apresentadas e compreendendo que o acesso às informações é assegurado pela legislação, buscamos conhecer as possibilidades de acompanhamento na destinação dos recursos públicos.

França e Prieto (2016) apresentam alguns dos sistemas que permitem o acompanhamento da destinação desses recursos, tais como: o Finanças do Brasil (Finbra), que permite o acesso aos dados contábeis dos municípios; o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), que permite o acesso às informações referentes aos orçamentos de Educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; além do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em que é possível acompanhar e avaliar a prestação de contas no que refere-se à aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Considerando esses sistemas e as políticas de informação, acreditamos que todos os cidadãos têm ciência do uso dos recursos públicos e acompanham esse processo, pois essas informações deveriam ser divulgadas de maneira simples, fácil e sem todo e qualquer requerimento. Mas a realidade é bem adversa, corroboramos os estudos de Peres (2019), quando diz que, apesar de o acesso às informações no Brasil ter sido ampliado nos últimos anos, a complexidade dos dados expostos dificulta a compreensão da população, despertando o desinteresse na discussão e acompanhamento dos gastos dos recursos públicos.

Nesse contexto, algumas famílias entrevistadas foram mais precisas em suas respostas e apontaram que seus/suas filhos/as até receberam alguns materiais do governo, porém nada diferenciado dos outros alunos, justificando, assim, que elas desconheciam recursos direcionados especificamente à educação especial.

Eu também não sei te responder, eles recebem material escolar, mas eu nunca vi nada diferenciado dos outros alunos, por exemplo, kit escolar é a mesma mochila uniforme, a única coisa diferente é a questão do AEE (FB5, 2022).

Se tem, eu não conheço, porque o recurso que eles mandam é para o conjunto para toda a escola, e não específico para criança da educação especial, com exceção daquelas crianças que têm alguma receita médica que passa alimentação diferenciada, aí o governo envia. Fora isso, eu não conheço nada específico que o governo manda. Se ele manda, seria bom os pais serem informados (FB18, 2022).

Que eu me lembre não, o único recurso que ele deu foi uma bolsa-aluno, mas para todas as crianças, não específico para educação especial (FB19, 2022).

Diante das declarações apresentadas acima, percebemos dificuldade dos pais/familiares na compreensão do financiamento público. Esse obstáculo com relação aos recursos específicos da educação especial não surge apenas na percepção das famílias.

Soto *et al.* (2012), ao investigarem o financiamento da educação especial em um município de São Paulo, apontaram que existe uma dificuldade para a interpretação, por falta de clareza dos dados. Segundo as autoras, ao tentarem encontrar nos sistemas os gastos específicos com os estudantes público-alvo da educação especial, os dados eram apresentados num montante com as demais modalidades de ensino, dificultando sua compreensão.

De modo semelhante, França (2014), ao realizar estudos direcionados ao financiamento da educação especial, também apresentou dificuldades ao tentar compreender os dados do município estudado. A autora chegou a declarar uma necessidade de conhecimento na área de finanças, acrescentando que o vocabulário utilizado na disponibilização dos dados é muito complexo.

Nesse contexto, observamos que, assim como os pais/familiares, os/as estudantes e pesquisadores dos programas de pós-graduação também apresentaram dificuldades em acessar os dados referentes aos recursos públicos destinados à educação, principalmente quando essa busca é direcionada à educação especial. Geralmente é

apresentado, de modo generalizado, o total gasto, e não de maneira detalhada e específica os recursos destinados a cada segmento.

Outra família entrevistada, por desconhecer os recursos e de que maneira são utilizados, relatou que havia se candidatado para fazer parte do conselho fiscal da escola, para compreender onde esses recursos são aplicados. “Olha, eu me candidatei para fazer parte do conselho fiscal da escola para saber como o dinheiro entra e onde é aplicado, porque eu não sei nesse momento te explicar, mas entrei para conhecer como funciona” (FB17, 2022).

E duas das famílias brasileiras participantes das entrevistas relataram que têm ciência de que existe uma verba direcionada à educação especial, porém não sabem de que maneira ela é investida.

Na primeira reunião que tivemos com a professora, foi informado que vai ter um conselho de escola. Agora vai ter uma eleição, acho que são cinco pais para participarem e para verem onde está sendo investida essa verba. Eu sei que essa verba existe, sim, mas nós temos o direito de pegar para ver. Eu não tive ainda esse tempo hábil para pegar e ver. Eu sei que tem a verba e eu gostaria que fosse investida mais nas atividades para essas crianças atípicas (FB20, 2022).

Bom, a única coisa que a minha filha recebeu foi material escolar, tênis e uma mochila. O uniforme está por vir. O que passaram para a gente foi isso; agora, verba em questão de disponibilizar para as crianças, eles falaram também que o governo sempre manda, mas a gente não tem acesso a essas informações (FB11, 2022).

Apesar de serem informadas, durante a primeira reunião de pais, de que esse recurso existe, segundo a declaração de uma das famílias, o acesso a essas informações não existe, e a outra família declarou que o acesso existe, porém ainda não teve disponibilidade de tempo para a leitura das informações.

Esse processo de aquisição das informações vai além do interesse da população. Como apontamos, inicia-se desde a dificuldade de acesso dos dados e a complexa linguagem dos sistemas até a forma em que esses gastos são registrados. O acompanhamento e controle desses recursos e sua destinação na prestação de contas tornam-se inviabilizados quando consideramos que eles estão diluídos e atrelados às outras etapas da educação básica.

Cabe-nos refletir que, do total de 34 famílias entrevistadas, apenas uma família brasileira declarou a preocupação em fazer parte do conselho fiscal, para entender como ocorre a movimentação dos recursos governamentais que são passados à escola. O conselho fiscal aqui citado é um grupo formado dentro do conselho de escola.

O conselho de escola é um espaço de participação coletiva que tem por função deliberar, fiscalizar e acompanhar as questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Toda instituição escolar deve formar o seu conselho, e este é constituído por professores, pais, alunos (maiores de 16 anos), demais funcionários da escola e membros da comunidade local. O diretor da escola atua como coordenador do conselho, podendo também ser o presidente.

O conselho de escola é um dos elementos que contribuem para uma gestão democrática escolar. A Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) destaca que as normas de gestão democrática devem ser definidas de acordo com cada sistema de ensino e estabelece que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, art. 14).

Observamos que cada sistema deve estabelecer a formação do conselho de escola de acordo com suas peculiaridades. O modo como são realizadas as eleições e como são escolhidos os conselheiros é definido por cada escola. O conselho de escola é uma das estratégias instituídas pelo Plano nacional de Educação (PNE) vigente – Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, para assegurar condições de gestão democrática quando, em sua meta 19.5, destaca como estratégia

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autónomo (BRASIL, 2014).



Conforme observamos, a formação do conselho de escola possibilita uma gestão mais democrática dentro das instituições, envolvendo toda a comunidade escolar. Entre os conselheiros do conselho de escola, elege-se um pequeno grupo para a formação do conselho fiscal. Esse subgrupo é responsável por definir e fiscalizar os recursos públicos enviados à escola e a destinação deles.

Os pais/familiares que participam do conselho de escola podem ter maior acesso às informações sobre os recursos que chegam à escola de seus/suas filhos/as e também a destinação destes. Porém, aqueles que optam por não participar como conselheiro também podem ter acesso a essas informações, solicitando a gestão escolar.

A participação social na gestão dos recursos públicos implica mudanças nas políticas e contribui para seus avanços. Considerando a sociologia figuracional de Norbert Elias e corroborando os pensamentos de Oliveira e Sobrinho (2020, p. 2), entendemos que

[...] as políticas públicas não são, de maneira alguma, o resultado da vontade de uma pessoa isolada ou de um conjunto delas num vácuo social. Elas se constituem num jogo inter-relacional e processual, cuja dinâmica se refere à contínua distribuição de chances de poder entre indivíduos e grupos envolvidos direta e/ou indiretamente na sua elaboração e na sua materialização.

Nas relações entre os indivíduos, as políticas são elaboradas e modificadas. Essas mudanças ocorrem de acordo com as reivindicações e necessidades apresentadas por eles. São influenciadas pelos aspectos políticos, sociais e econômicos vividos historicamente pelos indivíduos.

As políticas públicas são geradas, modificadas e reconstruídas por indivíduos e grupos de indivíduos que interferem, direta ou indiretamente, nessas ações. Não ocorrem de maneira planejada, mas são dirigidas pela dinâmica do processo civilizador (ELIAS, 2011).

Nesse caminho, a participação na destinação de recursos públicos configura-se na participação das ações políticas e, conseqüentemente, na criação de regras e legislações que gerem a sociedade. Nos elos formados pelas teias de

interdependência humana, iniciam as demandas e necessidades das criações das políticas públicas. A participação dos indivíduos nesse processo ocorre ainda de forma inconsciente, e não planejada (ELIAS,1994).

Nessa direção, apenas uma das famílias entrevistadas de realidade brasileira demonstrou um pouco mais de conhecimento a respeito desses recursos. Em suas declarações, relatou que o/a estudante público-alvo da educação especial recebe uma dupla matrícula, pois frequenta a escola também no contraturno participando do AEE. Destacou também que as escolas receberam uma verba do governo federal destinada à aquisição de materiais e recursos para equipar a sala do AEE.

Então, o aluno especial, eu sei que ele recebe o valor em dobro, a matrícula dele vem o valor em dobro e vem inclusive esse recurso do AEE, que isso é através do governo federal, né, que aí vêm também vários recursos para equipar o AEE, né, com jogos, com materiais pedagógicos, recursos para dar acessibilidade a esse aluno. Então eu vejo assim, né, que, na escola pública, o grande ganho que nós temos é o AEE, na APAE também tem o AEE, tanto que, se você fizer o AEE na APAE, você não pode estar matriculado na escola; aí é um ou outro, porque está tudo atrelado a esse recurso que é mandado pelo governo (FB6, 2022).

Percebemos que a família apresentada soube descrever um pouco mais sobre os recursos específicos da educação especial. Acreditamos que o fato de a mãe entrevistada trabalhar na Secretaria de Educação do município investigado possibilitou maior acesso a essas informações.

Nos termos da Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em seu art. 8.º estabelece que:

Art. 8º Para os fins da distribuição dos recursos de que trata esta Lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas, conforme os dados apurados no censo escolar mais atualizado, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), [...]

§ 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

I - da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2020).

A dupla matrícula é destinada aos/às estudantes público-alvo da educação especial e refere-se aos que estão matriculados na escola regular e frequentam no contraturno o AEE, sendo ele em rede pública ou privada. O AEE pode ser oferecido na mesma escola, em outra escola próxima ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que prestem esse tipo de serviço (FRANÇA; MELO; ALMEIDA, 2022).

Conforme exposto e estabelecido nas políticas públicas, os/as estudantes público-alvo da educação especial recebem um valor duplicado com relação aos outros estudantes, por frequentarem a escola em dois turnos. Consideramos que, “[...] na reflexão sobre esse duplo financiamento, vale considerar o AEE como um importante componente para o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade para as pessoas com deficiência na escola comum” (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020, p. 6).

Ainda assim, a vinculação dos recursos destinados aos estudantes público-alvo da educação especial, incluindo o da dupla matrícula, com os gastos das outras etapas de ensino, dificulta identificar o valor específico destinado à educação especial e se ele tem sido suficiente para atender esse público com qualidade.

A família FB6, além de mencionar a dupla matrícula fornecida aos/às estudantes público-alvo da educação especial, apontou o recurso destinado ao AEE que cada escola recebeu do governo federal e disse: “[...] e vem inclusive esse recurso do AEE, que isso é através do governo federal, né, que aí vêm também vários recursos para equipar o AEE, né, com jogos, com materiais pedagógicos, recursos para dar acessibilidade a esse aluno [...]” (FB6, 2022).

O recurso destacado na fala da FB6 refere-se ao Programa Sala de Recursos Multifuncionais, estabelecido na Resolução n.º 15, de 7 de outubro de 2020, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar as salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas.

Esse recurso financeiro contemplou as escolas de educação básica públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, indicadas pelas secretarias de educação, precisando conter alguns critérios, tais como espaço físico adequado para a utilização dos equipamentos, estudantes público-alvo da educação especial matriculados e a presença de no mínimo um professor de educação especial.

O montante destinado a cada escola indicada foi calculado de acordo com o número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial extraído do censo escolar realizado no ano que antecedeu a resolução, conforme mostramos na figura 3:

Figura 3 – Valor destinado às salas de recursos de acordo com o PDDE

<b>Intervalo de Classe de Número de Estudantes</b>	<b>Valor do Repasse (R\$)</b>
Até 30 alunos	20.000,00
31 a 80 alunos	32.000,00
Acima de 80 alunos	45.000,00

Fonte: Brasil (2020).

O valor só poderia ser repassado aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal após a análise e aprovação de um plano de atendimento elaborado pelas secretarias de educação. De acordo com o art. 9.º:

Art. 9º Os recursos financeiros de que trata esta Resolução deverão ser empregados em: I - aquisição de itens e materiais pedagógicos; II - aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis; III - aquisição de produtos de tecnologia assistiva; e IV - aquisição de equipamentos e materiais para o atendimento educacional especializado bilíngue de surdos (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, percebemos a diversidade de itens que poderiam ser adquiridos com o investimento do Programa Sala de Recursos Multifuncionais. Cabe-nos aqui ressaltar que, apesar de uma única família conhecer a existência desse recurso, ela não soube informar de que maneira ele foi empregado na escola.

Conforme constamos nas declarações dos pais/familiares, é necessária maior publicização do uso dos recursos destinados à educação especial. Diante disso,

consideramos como ponto importante a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da destinação dos recursos que chegam à escola.

Ainda que instituídos os conselhos de escola, a atuação desse grupo não tem sido suficiente para o repasse das informações e movimentações que ali são estabelecidas. Há a necessidade de pensar em outras maneiras de publicização e divulgação dos acontecimentos relacionados à comunidade escolar, possibilitando uma gestão mais democrática.

Assim como no governo brasileiro, por meio das políticas públicas, foram instituídos os conselhos de escola, o governo mexicano, com o mesmo fim, também estabeleceu os comitês de administração escolar. Esses comitês são formados por pais, docentes e outros membros da comunidade escolar, apresentando como função acompanhar e deliberar os recursos educacionais.

Nas duas realidades, o recurso público é enviado às escolas e, por meio dos conselhos escolares (Brasil) e comitês de administração (México), é deliberada sua destinação. Tanto os conselhos de escola no Brasil quanto os comitês de administração no México são os responsáveis por elaborar os planos de ação para o uso dos recursos que recebem. Esses recursos são utilizados para subsidiar os gastos com a manutenção dos edifícios escolares e para a compra de materiais.

Nesse contexto, ao questionarmos os pais/familiares mexicanos quais eram os recursos destinados a escolarização de seus filhos, assim como os pais/familiares brasileiros não souberam dizer. E conseqüentemente não sabiam sobre a destinação destes.

Apesar de desconhecerem os recursos, os pais/familiares das realidades mexicanas declararam que perceberam a realização de algumas obras no Centro de Atenção Múltipla (CAM 68), onde seus/suas filhos/as estão matriculados. Declararam empolgados que havia sido construído uma ampla sala muito bonita e novos banheiros.

Desconheço os recursos governamentais, porém acabaram de realizar modificações nas instalações, acabam de inaugurar banheiros e sala de aula

(FM5, 2020)<sup>29</sup>.

Sim, em questão de ajuda para a escola, o governo. sim, tem apoiado em infraestrutura, enviou recurso para ampliar uma sala de aula, porque eram muitas crianças, também os banheiros (FM9, 2020)<sup>30</sup>.

No ciclo passado, me parece que por parte do município, digamos, o governo estatal, sim, me parece que fizeram. Bom, mandaram fazer uma sala de aula grande para o CAM. E bom... se dispuseram de um certo recurso. E, sim, elaboraram uma sala de aula grande com banheiros, muito bonita, grande (FM8, 2020)<sup>31</sup>.

As modificações percebidas no espaço físico do CAM, segundo os pais/familiares, contribuiriam para o atendimento de seus/suas filhos/as, pois as salas de aula existentes anteriormente eram pequenas e quentes, já a nova sala é bem ampla e arejada. A seguir, podemos observar a imagem (figuras 4 e 5) da sala e dos banheiros construídos.

Figura 4 – Nova sala de aula construída no CAM



Fonte: Acervo da autora, 2022.

<sup>29</sup> Original: “Desconozco los recursos presupuestarios, pero acaban de realizar modificaciones en sus instalaciones, acaban de inaugurar baños y aulas”.

<sup>30</sup> Original: “Sí, en cuestión de ayuda que para la escuela en el gobierno, si tiene apoyado en infraestructura ajá, ha enviado para agrandar a este salón, es porque estaban muy chicos, también baños”.

<sup>31</sup> Original: “En el ciclo pasado me parece que por parte del municipio digamos el Gobierno estatal, sí mi parecer, le hicieron bueno, mandaron hacer un aula grande para para el CAM. Y bueno sí dispusieron un cierto recurso. Y si elaboraron una, este una, un aula con baños y, este, muy bonita, grande”.

Figura 5 – Novos banheiros construídos no CAM



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Os CAMs são as instituições que realizam atividades, assim como as realizadas pelo AEE no Brasil. São instituições especializadas que atendem os/as estudantes público-alvo da educação especial no contraturno da escola de ensino comum. Diferentemente do Brasil onde todos os estudantes obrigatoriamente precisam estar matriculados na escola de ensino comum, no México essa matrícula não é obrigatória.

Muitos estudantes público-alvo da educação especial de realidades mexicanas não chegam a frequentar a escola de ensino comum, pois primeiramente frequentam os Centros de Atenção Múltipla (CAMs), e, de acordo com seu desenvolvimento, são considerados capacitados, ou não, para então frequentarem a escola de ensino comum com outros estudantes.

No Brasil, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/1996, todas as crianças, desde os 4 anos de idade, devem obrigatoriamente ser matriculadas na escola de ensino comum. E, no caso dos/as estudantes público-alvo da educação especial, além do ensino comum, receber o atendimento educacional especializado no contraturno.

Ao retomarmos as declarações dos pais/familiares mexicanos, percebemos que, mesmo não conhecendo a origem dos recursos, eles observaram os investimentos

realizados nos espaços onde seus filhos estão matriculados e reconhecem a necessidade dos investimentos de recursos para melhorar os espaços educacionais.

Os pais/familiares mexicanos relataram também que, quando necessário, colaboravam financeiramente com a escola de seus/suas filhos/as. De acordo com as respostas às questões de entrevista, no início do ano letivo, geralmente pagavam um valor como forma de inscrição/matricula.

No início do ano letivo, eles sempre dão apoio, algo como uma taxa de matrícula, que é o que eles usam para manter a escola, mas todos os pais a dão (FM1, 2020)<sup>32</sup>.

[...] Os pais de famílias também são muito cooperadores na escola, com a diretora também. Se precisam de algo, atendem às solicitações (FM9, 2020)<sup>33</sup>.

[...] Tínhamos que arrecadar dinheiro para a escola, tínhamos que juntar garrafas PET ou jornais. Tudo que for reciclável e contava uma certa quantia por semana, ou ao mês, e, quando chegava, eles anotavam. Os que não podiam juntar tinham que dar uma certa quantidade em dinheiro (FM7, 2020)<sup>34</sup>.

[...] A inscrição é onde eles usam principalmente para reparos ou móveis que a escola precisa (FM2, 2020)<sup>35</sup>.

Esse investimento financeiro não ocorre de forma obrigatória, sendo uma quantia simbólica que pode ser utilizada para a compra de mobiliários, materiais pedagógicos e reparações na escola. De acordo com a Lei Geral de Educação dos Estados Unidos Mexicanos, em seu art. 105 fica estabelecido que:

Art. 105. Para a manutenção de móveis e imóveis, bem como dos serviços e instalações necessários à prestação de serviços educacionais, os governos federal, estadual, municipal e, **a título voluntário, mães e pais de família**

<sup>32</sup> Original: "A principios de ciclo, siempre se da un apoyo algo así se le llama, lo que es la como una inscripción algo así, que es lo que ocupan para darle mantenimiento a la escuela, pero pues eso todos los papás se dan".

<sup>33</sup> Original: "[...] de los padres de familia, también muy cooperadores ahí en la escuela, con la directora también, si la escuela necesita algo, se meten solicitudes [...]".

<sup>34</sup> Original: "[...] teníamos que recaudar dinero para la escuela, teníamos que juntar botellas de plástico o periódico. Todo lo que sea reciclable y contar cierta cantidad a la semana, o al mes llegando y nos anotaban, este, o los que no podían juntar, tenían que darles una cierta cantidad de dinero [...]".

<sup>35</sup> Original: "[...] Inscripción es donde mayormente ellos utilizan para reparaciones o mobiliario que necesita la escuela [...]".



**ou tutores** e demais membros integrantes da comunidade<sup>36</sup> (MÉXICO, 2019, grifo nosso).

Delineando-se na forma da lei, apesar de ser competência do Estado a manutenção e provimento de recursos técnico-pedagógicos e todos os materiais necessários aos serviços educativos, os pais/familiares podem colaborar voluntariamente para a manutenção das escolas, e assim o fazem.

Para melhor entendimento dessa colaboração, no capítulo II da mesma lei que estabelece os direitos de participação dos pais/familiares ou tutores na escola, em seu art. 128, especificamente nos incisos III e V, destacamos:

Art. 128. São direitos de quem exerce o poder paternal ou a tutela:  
 III. Colaborar com as autoridades escolares, pelo menos uma vez por mês, para a melhoria dos alunos e para a melhoria dos estabelecimentos de ensino;  
 V. Parecer, nos casos de ensino ministrado por particulares, em relação às considerações que as escolas estabelecem<sup>37</sup> (MÉXICO, 2019).

Diante desses incisos, observamos que é compreendido como direito dos pais/familiares mexicanos participar ativamente das decisões da escola, podendo colaborar ao menos uma vez por mês, no intuito de melhorar o estabelecimento de ensino. Porém, a lei deixa uma interpretação ambígua, quando não define diretamente qual seria essa colaboração. Dessa maneira, é possível considerar a ajuda das famílias em qualquer necessidade da escola, sendo na limpeza, reparação da estrutura física ou na contribuição financeira.

No próximo item, apresentamos e descrevemos alguns materiais que são oferecidos pela escola, apontados pelos pais/familiares como material escolar, merenda escolar

---

<sup>36</sup> Original: “Art. 105. Para el mantenimiento de los muebles e inmuebles, así como los servicios e instalaciones necesarios para proporcionar los servicios educativos, concurrirán los gobiernos federales, estatales, municipales **y, de manera voluntaria, madres y padres de familia o tutores** y demás integrantes de la comunidad”.

<sup>37</sup> Original: “Artículo 128. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:  
 III. Colaborar con las autoridades escolares, al menos una vez al mes, para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;  
 V. Opinar, en los casos de la educación que impartan los particulares, en relación con las contraprestaciones que las escuelas fijan.”

entre outros. Conforme as falas, esses recursos não são específicos da educação especial, geralmente são destinados a todos/as os/as estudantes.

## 7.2 OS RECURSOS QUE SÃO OBSERVADOS

Durante a coleta de dados por meio das entrevistas, apesar de desconhecerem quais são os recursos destinados a seus/suas filhos/as, os pais/familiares das duas realidades investigadas evidenciaram, em suas falas, que os/as estudantes costumam receber alguns itens, a saber: material escolar, livros e uniformes da escola.

O recurso do governo que eu acho que chega aqui é o material escolar, uniforme e mochila. [...] No meu caso, eu tenho condições de comprar, mas sei que tem pais que não têm condições de comprar uniforme e material escolar; então, é muito importante receber, porque já ajuda (FB1, 2022).

É mais o material escolar mesmo, que ajuda muito, e eles dão todo ano e o material didático que ainda não chegou [...] (FB2, 2022).

O que eu vejo é que ele recebe material escolar, mas o material específico não. [...] e também o uniforme que chega [...] (FB3, 2022).

No caso, esse ano ela ainda nem recebeu os materiais, ela só recebeu a mochila, o material ainda não. Mas, ano passado, veio tudo, kit com massinha, lápis de cor, essas coisas [...] (FB7, 2022).

O que ele recebeu foi o tênis, um tênis lindo bem caprichado. E a bolsa da escola também é linda, o uniforme ele ainda não recebeu, mas o recurso é o material, também o kit escolar que ele recebeu de caderno, lápis de cor, vários materiais, isso ajuda na aprendizagem dele (FB8, 2022).

Até agora o que eu vi foram os materiais no início do ano, né, e estamos aguardando os uniformes chegarem (FB9, 2022).

Eu também, o que eu tive acesso foi material escolar bem completo inclusive. [...] (FB12, 2022).

[...] tem os materiais que a prefeitura dá sendo aluno especial ou não (FB25, 2022).

Também tenho recebido material pedagógico e, em alguns casos, também dão alimentos para as famílias (FM5, 2020)<sup>38</sup>.

Bom, eles também deram alguns alimentos (FM8, 2020)<sup>39</sup>.

[...] recebi inclusive uma ajuda, alguns alimentos para as crianças com deficiência [...] os livros textuais gratuitos que as escolas estão servindo. Bom, é o que eu me lembro (FM6, 2020)<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Original: “[...] También ha recibido material educativo y en algunos casos también da despensa para padres de familia”.

<sup>39</sup> Original: “[...] Bom, eles também deram alguns alimentos”.

<sup>40</sup> Original: “[...] recibir inclusive una ayuda, una despensa para los niños con discapacidad [...], los libros de texto gratuito que las dos escuelas están sirviendo. Bueno pues lo que recuerdo ahorita a

Considerando as declarações acima, percebemos que o material escolar é compreendido como importantes ferramentas na escolarização dos/as estudantes. De acordo com Souza (2017), tanto as famílias quanto o governo entendem que, quanto maior for o investimento em material didático e pedagógico, melhores serão o desempenho do/a estudante e o trabalho desenvolvido pelo docente.

Ao observarmos a fala da família FB12 (2020), quando diz: “[...] o que eu tive acesso foi o material escolar, bem completo inclusive. [...]”, percebemos o destaque para o fato de que o material fornecido é “bem completo”, ou seja, é o suficiente para atender a todas as necessidades escolares do/a estudante.

Nesse contexto, a família FB8 (2020) é mais precisa ainda quando declarou que “[...] o recurso é o material também, o kit escolar que ele recebeu de caderno, lápis de cor, vários materiais, isso ajuda na aprendizagem dele”. Analisando essa declaração, consideramos que o material escolar, na perspectiva da família FB8, assume o papel de contribuir no processo de aprendizagem do estudante.

Quando se discute sobre o investimento público em material didático e escolar, é importante destacar que é garantido aos/às estudantes do ensino público padrões mínimos adequados para o processo de aprendizagem. A LDBEN n.º 9.394 (1996), em seu art. 4.º, inciso VIII, diante da redação dada pela Lei n.º 12.796/2013, estabelece que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013).

Em seu inciso IX do mesmo artigo, diante da Redação dada pela Lei n.º 14.333/2022, fica estabelecido como dever do Estado garantir:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e

às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (BRASIL, 2022).

Conforme o exposto tanto nas falas dos pais/familiares quanto nas legislações apresentadas, os estudantes têm direito e recebem os materiais necessários para as atividades realizadas na escola. Contudo, cabe-nos destacar que a composição do kit escolar é a mesma para todos, sem considerar uma necessidade específica de uma/a estudante público-alvo da educação especial.

Compreendemos que a matrícula dos/as estudantes público-alvo da educação especial na escola de ensino comum evidencia desafios e produz a necessidade da ressignificação das práticas pedagógicas (LEITE, 2022; KAUTSKY, 2021) Acreditamos que, em alguns casos, é necessário o cuidado em ofertar um kit de material escolar diferenciado. Por exemplo, no caso de um/a aluno/a com deficiência visual, talvez esse material não faça muito sentido, ou para um estudante com paralisia, talvez outro tipo de material pudesse contribuir mais para sua aprendizagem do que aqueles que geralmente são oferecidos.

Uma das famílias entrevistadas destacou que, no caso de estudantes com autismo, poderiam vir mais materiais sensoriais, conforme podemos observar na fala abaixo:

Na área da educação especial, para criança especial não tem diferença para as outras crianças [...] a criança especial não recebe nada diferente da criança típica. E, no caso do autismo, acho que tinha que vir mais materiais sensoriais, como massinha, por exemplo (FB13, 2022).

A fala da família citada acima despertou nossa atenção para o planejamento de diferentes estratégias educacionais que possibilitem a participação efetiva de todos. Além disso, ofertar materiais que não serão úteis para alguns estudantes não seria desperdício do dinheiro público? O investimento em materiais mais específicos e direcionados à verdadeira necessidade dos/as estudantes público-alvo da educação especial valoriza suas singularidades e elimina as barreiras que impedem sua participação efetiva nas atividades.

Nesse sentido, defendemos a concepção de que a escola precisa deixar a constante crença de que todos/as estudantes são produzidos em um mesmo “molde” ou “forma”,

pois, nessa perspectiva, a deficiência é vista como algo que precisa ser concertado. O investimento dos recursos públicos precisa atender especificidades dos/as estudantes, permitindo que ele/a exerça um dos direitos fundamentais à cidadania, que, no caso aqui, tratamos da educação (FRANÇA, 2014).

Concordamos com Buscaglia (1993), quando destaca que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, mas um conceito que resulta das inter-relações. Para o autor, o conceito de deficiência é algo historicamente produzido pela e/ou na sociedade. Nesse sentido, a deficiência é resultado do contato do sujeito com deficiência e da barreira construída e imposta socialmente diante da concepção da deficiência.

Quando a escola, o Estado ou o município ofertam materiais e recursos que permitem a acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial, conseqüentemente possibilitam a igualdade de direitos a esse/a estudante (FRANÇA, 2014; PERES; SANTOS, 2019). Com isso, o foco na deficiência se desmantela e com ele a barreira da exclusão construída socialmente (OLIVEIRA, 2021; SOUZA, 2017).

Ao pensarmos na oferta de materiais e recursos mais específicos a esses/as estudantes, estamos permitindo o melhor desenvolvimento deles/as. Não tratamos aqui com relação a mais ou menos investimento ou a questões, como mais caros ou mais baratos, mas, sim, de materiais de qualidade que realmente apresentem uma função na aprendizagem desses/as estudante (SOUZA, 2017).

Podemos perceber que, apesar de as famílias demonstrarem um distanciamento das informações no tocante à destinação dos recursos públicos, elas observaram que alguns recursos chegam aos/às filhos/as, seja por meio de materiais, seja por meio de mudanças no prédio escolar. Tanto nas realidades brasileiras quanto nas mexicanas, observamos que as famílias estão atentas aos movimentos ocorridos e realizados na e/ou pela escola.

Além de ressaltarem as modificações na estrutura física e do material escolar recebido, as famílias brasileiras destacaram a qualidade da merenda oferecida, considerada muito boa e variada. Relataram que, além de distribuir biscoitos, a escola

fornece refeições, o que muitas famílias não têm em suas casas. A alimentação escolar também é algo que é oferecido a todos/as os/as estudantes, porém, nesse caso, conta com algumas exceções destinada àqueles/as estudantes que apresentam restrição médica alimentar.

[...] A alimentação também é muito boa, porque eu vejo em outras cidades que a alimentação é somente biscoito e iogurte a semana inteira, e aqui oferecem refeições. São esses recursos que eu vejo (FB1, 2022).

A alimentação como ela falou, apesar dele não comer na escola, vejo que a escola tem uma boa alimentação (FB3, 2022).

A merenda escolar é fornecida mundialmente nas escolas públicas. Conforme aponta Maiellaro (2022, p. 39), “[...] em pesquisa realizada em 169 países, estima-se que 368 milhões de crianças são alimentadas diariamente nas escolas [...]”. Considerando que, de acordo com a Organização das nações Unidas (ONU), o mundo é formado por 193 países, podemos levar em conta que essa estimativa foi embasada em aproximadamente 90% dos países reconhecidos internacionalmente.

O papel da merenda escolar vai muito além da simples ingestão do alimento. Diversos são os elementos envolvidos nessa questão, desde o combate à fome, a redução da pobreza, melhorias na saúde até o desenvolvimento de uma cultura de valorização dos alimentos locais e da economia local (MAIELLARO, 2022).

Os programas de alimentação escolar brasileiros contribuem significativamente para a saúde dos/as estudantes, pois geralmente são elaborados por nutricionistas que buscam oferecer um cardápio de alimentação saudável, medindo os nutrientes necessários a cada faixa etária.

Corroborando as declarações dos pais/familiares, o cardápio da merenda escolar oferecida no Brasil é o mesmo para todos os estudantes, com exceção daqueles que apresentam restrição alimentar, como alguma alergia. Nesses casos, é necessário que a família entregue à escola um laudo médico, que é encaminhado às secretarias municipal, estadual ou federal para o envio de alimentos específicos à restrição.

Já nas realidades mexicanas investigadas, a merenda escolar não é ofertada pelas escolas, ou seja, não é ofertada pelo governo. No município de Xalapa-México, em parte das escolas, cada estudante leva o próprio lanche, e, dentro da rotina escolar, tem o momento para a alimentação. Em outra parte das escolas, a associação de pais, formada pelas famílias, compra os alimentos e prepara a merenda que é oferecida no momento do recreio.

A decisão sobre a maneira que ocorrerá o momento de lanche nas realidades mexicanas é definida pela “Asociación de padres de familia”. Caso eles decidam que cada estudante leve o seu lanche, assim é feito; ou, caso prefiram se reunir e ofertar o mesmo lanche a todas as crianças, assim o fazem. Dessa forma, cada escola rege essa questão da maneira que considera melhor.

Destacamos, diante dessas discussões, a importância do recurso destinado à alimentação escolar, pois, como já citado, muitos estudantes não têm acesso a uma alimentação completa em suas casas. Além de ter sido um apontamento importante feito pelos pais/familiares brasileiros, contribui, de diversas formas, no desenvolvimento e construção social dos/as estudantes. Esse investimento ultrapassa os muros da escola, quando contribui também para a economia da região em que a escola está situada.

Diante de tantos apontamentos e considerações com relação ao recurso investido na escola e destinado à educação especial, as famílias brasileiras consideraram que o único recurso que pode ser considerado específico aos/às estudantes público-alvo da educação especial são os professores de educação especial.

Aqui eu sei que se você tem um filho laudado, você tem uma pessoa acompanhando ele no período escolar, que são as cuidadoras e a professora de educação especial. Se tem algum outro recurso que eu desconheço... (FB25, 2022).

O que eu vejo é a professora de educação especial que tem aqui na escola, que é para eles (FB14, 2022).

[...] material assim específico, não só a professora que eu saiba (FB15, 2022).

Eu sei que é a professora de educação especial e o cuidador somente isso (FB21, 2022).

O único recurso diferente que eu sei é a professora de educação especial do cuidador, somente isso (FB22, 2022).

No máximo a professora, né? [...] (FB24, 2022).

Esses profissionais especializados realizam um trabalho colaborativo com o professor da sala de ensino comum. Na perspectiva dos pais/familiares, esse é o único recurso destinado especificamente aos estudantes público-alvo da educação especial.

Observamos, por meio das análises dos dados apresentados, que as famílias percebem todos os movimentos realizados pela e/ou na escola, como as atividades desenvolvidas, o cuidado com os/as estudantes, o fornecimento do alimento. E, ao concluirmos as entrevistas, percebemos que reconhecem todo o esforço e dedicação da escola de modo geral e principalmente dos professores.

No próximo tópico, apresentamos evidências que comprovam a satisfação dos pais/familiares no trabalho realizado pela escola e pelos profissionais envolvidos na aprendizagem de seus/suas filhos/as.

### 7.3 A DEDICAÇÃO DA ESCOLA X A SATISFAÇÃO DOS PAIS/FAMILIARES

Apesar dos desafios enfrentados pela escola na escolarização de todos os/as estudantes e mais recentemente dos/as estudantes público-alvo da educação especial, reconhecemos que toda dedicação e esforço permitem a colheita de resultados. E, por meio de nossos estudos neste tópico, apresentamos diversas declarações que evidenciam a satisfação das famílias com relação às condições de ensino.

Eu acho que a escola está fazendo um bom trabalho [...] a escola está sempre disposta com os pais, sempre pergunta: Está precisando de alguma coisa? (FB11, 2022).

[...] eles têm realmente feito um bom trabalho, inclusive a prova viva é o próprio M., para mim ele tem sido outra criança desde o início do ano passado, ele evoluiu muito (FB12, 2022).

[...] eu considero realmente o atendimento aqui muito bom na reunião eu já me senti seguro [...] (FB18, 2022).



Eu avalio assim, que houve um grande desempenho por parte da professora. Ela se dispôs muito, conversou muito comigo e perguntou como poderia ajudar com relação ao meu filho [...] (FB4, 2022).

Logo no início, no começo das aulas, ela (a professora) me chamou para conversar, sentou comigo, então veio a pandemia e ela levou na minha casa uma pasta de atividades diferenciadas para ele. Fiquei maravilhada! (FB5, 2022).

Desde quando ele entrou aqui, ele se desenvolveu muito [...] ela (professora) apoia bastante os alunos, eu não tenho nada a reclamar [...] (FB9, 2022).

[...] eu concordo que elas fazem de tudo e mais alguma coisa que elas podem para as crianças [...] Eu vejo que a escola tenta fazer tudo que ela pode, mesmo não tendo tanto recurso que venha de lá (F13, 2022).

Eu percebo como excelente, eu percebo que tem uma dedicação por parte dos professores, que os professores conhecem os alunos (FB20, 2022).

Eu só tenho a agradecer a escola, as professoras fazem o que podem, eu também. Então é isso (FB21, 2022).

[...] definitivamente, a atitude e disposição que têm os professores têm sido a base da escola [...] mas, definitivamente, as condições de ensino e todos são a base, com os professores, com os quais eles contam (FM4, 2020)<sup>41</sup>. Em primeiro lugar, coloco os professores que são os que fazem muito mais que seu dever, têm dado muitíssimo pelos estudantes, têm dado muito, no caso específico, pelo meu filho (FM6, 2020)<sup>42</sup>.

E na verdade estou muito contente com o apoio que lhe dão, tanto os professores na escola como os psicólogos no CAM. Agora, sim, o ensino dão, e mais que nada sempre são muito atentos com as crianças, sempre estão nos surpreendendo (FM1, 2020)<sup>43</sup>.

Pois, até o momento tenho gostado como estão trabalhando com ele. [...] Então, sim, estou contente com o que tem me ajudado, pelo material que têm me dado, com o apoio (FM8, 2020)<sup>44</sup>.

Podemos observar que, embasados nas falas, a escola passava confiança às famílias e demonstrava total afeto com relação aos/às estudantes. Fica bem explícita a satisfação dos pais/familiares com relação às atitudes da escola.

<sup>41</sup> Original: “[...] definitivamente la actitud y disposición que tienen los profesores ha sido la base de la escuela. [...] pero definitivamente las condiciones de enseñanza y todos son base con los maestros, con los que cuentan”.

<sup>42</sup> Original: “En primer lugar, pongo a los maestros que son los que han puesto mucho más que tu deber, han dado muchísimo por los estudiantes, han dado mucho en el caso concreto por mi hijo”.

<sup>43</sup> Original: “Y la verdad estoy muy contenta con el apoyo que le dan, tanto los maestros en la escuela, como los psicólogos en el CAM. Ahora si la enseñanza que le dan más que nada siempre son muy atentos con los chicos, siempre están al sorprendente”.

<sup>44</sup> Original: “Pues hasta el momento me ha gustado cómo están trabajando con él. [...] Entonces, si estoy contenta con lo que me han ayudado por lo material que me han dado, con el apoyo”.

O ambiente escolar é o espaço onde os/as estudantes geralmente passam boa parte de seu dia; por este motivo, quando a escola passa essa confiança aos pais/familiares, a adaptação do/a estudante torna-se muito mais fácil, possibilitando, pouco a pouco, a construção de sua autonomia. Juntamente a esse processo, o processo de distanciamento e superproteção por parte dos pais/familiares vai-se concretizando.

Nesse contexto, é fundamental que a escola transmita aos pais/familiares essa confiança em seu trabalho. Quando isso acontece, as famílias sentem-se mais tranquilas, ao deixarem seus/suas filhos/as aos cuidados da escola. Como na fala da FB18: “[...] na reunião, eu já me senti seguro [...]”. Acreditamos que essa segurança demonstrada por essa família contribuiu para o desenvolvimento de seu filho, pois, quando os pais confiam no trabalho da escola, essa confiança é refletida aos/às estudantes, e, assim, o processo de escolarização caminha.

Dando continuidade aos apontamentos das falas, o grande destaque ocorreu em função da dedicação dos professores. A FB4 (2022) relatou que “[...] houve um grande desempenho por parte da professora [...]” e completou dizendo que ela, a professora, se dispôs a ajudar no que fosse preciso com relação ao seu filho.

A FB13 (2022) confirmou a dedicação e disposição dos/as professores/as quando disse: “[...] eu concordo que elas fazem de tudo e mais alguma coisa que elas podem, para as crianças [...]”. Em sua fala ressaltou mais ainda, ao dizer que a escola, de igual maneira, faz tudo que está ao seu alcance, e ainda completou: “mesmo não tendo tanto recurso que venha de lá” (FB4, 2022).

No mesmo caminho, de reconhecimento da dedicação da escola e professores, as realidades mexicanas também disseram: “Em primeiro lugar, coloco os professores que se dedicaram muito mais do que o seu dever<sup>45</sup>” (FB4, 2022, tradução livre). Essa fala apresenta uma imensa semelhança às declarações das realidades brasileiras que, a todo momento, elogiaram a dedicação dos/as professores/as.

---

<sup>45</sup> Original: “En primer lugar, pongo a los maestros que son los que han puesto mucho más que tu deber [...]”

Tanto nas realidades brasileiras quanto nas mexicanas, percebemos o reconhecimento do empenho dos/as professores/as na escolarização dos/as estudantes. Belo, Oliveira e Silva (2021, p. 2) afirmam: “A relação professor-aluno necessita estar envolvida por afeto e compreensão de ambas as partes para que o ambiente se torne propício à construção do conhecimento”.

Ainda nesse sentido, a FB4 pôs o/a professor/a em um estágio ainda mais elevado, ao afirmar: “definitivamente a atitude e disposição que os professores têm, tornou-se a base da escola<sup>46</sup>” (tradução livre).

Observamos aqui que os/as professores/as assumem um papel de destaque, na perspectiva dos pais/familiares, demonstrando total envolvimento no trabalho pedagógico para com esses/as estudantes. Os elogios ao trabalho pedagógico surgiram de ambas realidades e em diversas falas.

Uma família brasileira nos fez refletir para além da dedicação, ao relatar assim:

Eu fiquei um pouco surpresa, porque estava preocupada de trazer ele para a escola pela primeira vez e ainda com a questão do autismo. Então fiquei mais preocupada [...] Mas chegou um dia que eles me chamaram, [...] e eu vi o interesse deles em querer ajudar, disseram que a escola ia se dispor para fazer com que meu filho se sentisse melhor, [...] e tudo que eu ia perguntar, elas já haviam me falado. Então saí daqui tranquila, sabendo que meu filho estava em boas mãos [...] (FB22, 2022).

Ao dizer “[...] e tudo que eu ia perguntar elas já haviam me falado, então saí daqui tranquila sabendo que meu filho estava em boas mãos [...]”, faz-nos repensar a preparação dos/as professores/as para o acolhimento desses/as estudantes. Com base nessa declaração, entendemos que os professores estão, sim, preparados para realizar seu trabalho, algo que contraria a concepção de muitos estudos e até as próprias falas de alguns/algumas professores/as dentro do espaço escolar.

Afinal, nenhum indivíduo precisa preparar-se para lidar com o outro indivíduo. Uma relação entre dois indivíduos ou entre indivíduo e grupo de indivíduos simplesmente

---

<sup>46</sup> Original: “” [...] definitivamente la actitud y disposición que tienen los profesores ha sido la base de la escuela”

acontece. O professor precisa estar disposto a desenvolver sua prática pedagógica independentemente de o seu aluno apresentar, ou não, alguma deficiência. A forma como cada estudante vai aprender e adquirir o conhecimento pode variar de aluno para aluno, pois cada indivíduo tem seu modo de pensar e interpretar as informações que recebe e as discussões de que participa.

Por isso, o modo de ensinar precisa estar sempre em sintonia com as mudanças da sociedade em que vivemos. Esse movimento faz parte do processo civilizador, que se vai modificando de acordo com o tempo e espaço em que acontece (ELIAS, 1994).

Ademais, quando ouvimos “[...] eles/as fazem além de seu dever/trabalho [...]”, percebemos que é a dedicação do/a professor/a que vai permitir essas mudanças no modo de ensinar e aprender. E, nesse caminho, conhecer o/a estudante e compreender suas dificuldades permite valorizar suas potencialidades.

Ao considerarmos as relações sociais no contexto escolar, de acordo com os pensamentos eliasianos, entendemos que a prática pedagógica só pode ser construída com o outro. Nas relações professor/aluno, ambos vão construindo o melhor caminho do ensinar e do aprender.

Esse conhecimento e preparação do professor fazem parte de um processo que só obterá avanços na prática, ou seja, nas relações com os/as estudantes. A prática pedagógica e o “ser professor” vão moldando-se e constituindo-se mediante as experiências vividas, ou seja, no contexto da inclusão que se aprende a incluir (ANJOS, 2020; GOMES, 2022).

Não podemos olhar os indivíduos (estudantes) como seres estáticos, mas, sim, compreendê-los como seres humanos que apresentam suas diferenças (ELIAS, 1994). Nesse movimento dentro da relação de interdependência entre professor e aluno, aluno e aluno, os caminhos que levam à aprendizagem vão-se concretizando. Conforme explica Leão (2007, p. 29): “Interdependência não quer dizer harmonia, mas tensões e conflitos”.

Quando o professor conhece seu aluno e concomitantemente suas dificuldades, pode construir suas práticas pedagógicas desenvolvendo as potencialidades dos/as estudantes e possibilitando avanços. Dessa forma, a “não aprendizagem” deixa de ser justificada na deficiência, e o principal foco passa a ser nas potencialidades dos/as estudantes (GOMES, 2022).

Embasados nas discussões expostas neste capítulo, destacamos não só a importância de compreender as concepções dos pais/familiares, mas também a necessidade do investimento dos recursos públicos e a divulgação das informações de sua destinação. Além disso, ressaltamos a importância da dedicação do professor, pois, para que a escola caminhe, é necessário o envolvimento de todos.

Acreditamos que os recursos precisam ser investidos e estar indissociáveis das práticas pedagógicas, pois a interdependência entre o investimento de recursos e a dedicação nas práticas docentes possibilitará a aprendizagem de todos/as estudantes. Diante dessas reflexões, percebemos que a relação de interdependência engloba indivíduos e grupos inseridos no contexto estudado. A interdependência nesse cenário envolve os/as estudantes, pais/familiares, comunidade escolar e necessita do investimento de recursos.

Ao abordarmos esses elos e conexão, resgatamos, então, a necessidade da participação dos pais/familiares no gasto dos recursos públicos destinados à escolarização de seus/suas filhos/as, pois, apesar de as famílias demonstrarem mais interesse nas questões pedagógicas do que no investimento de recursos e materiais, a busca pelas informações e a participação nas discussões e decisões sobre destinações dos recursos podem resultar em melhor emprego destes.

Com base nos dados coletados ao longo deste capítulo, percebemos que o difícil acesso às informações e a complexidade na compreensão dos dados das prestações de contas dos recursos públicos levam ao desinteresse dos pais/familiares de estudantes público-alvo da educação especial pela discussão e acompanhamento da destinação deles para a escolarização de seus/suas filhos/as (PERES, 2019; SOTO *et al.*, 2012).

Pensando nisso, surgem algumas preocupações: Será que o olhar da família, como primeiro grupo social em que a criança está inserida, não contribuiria na destinação desses recursos? Como podemos garantir que esses recursos cumprem com o direito de escolarização desses/as estudantes? Será que o valor que o governo destina à educação especial tem sido suficiente para ofertar uma escolarização com qualidade?

Conforme os dados das entrevistas, consideramos, então, que a participação dos pais/familiares na destinação dos recursos se configura na participação dos pais/familiares nas políticas públicas, processo do qual participam direta ou indiretamente como indivíduos que se constituem por meio do processo civilizador (OLIVEIRA, 2021).

Por fim, ressaltamos que os pais/familiares perceberam todo o movimento da escola e demonstraram satisfação para com o esforço e a dedicação dos envolvidos na escolarização de seus/suas filhos/as. Apontaram a disposição dos professores como a base da escola, considerando que fazem muito além do simples ensinar. E, nesse caminho, a prática pedagógica vai construindo-se, deixando pegadas que direcionam o processo da inclusão.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu-nos aprofundar nossos conhecimentos nas pegadas já deixadas historicamente pela sociedade na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, possibilitando-nos traçar novos caminhos. Elias (1994, 2001) faz-nos refletir sobre esse processo social de que, mesmo inconscientemente, fazemos parte, por meio das inter-relações formadas nas conexões das redes de interdependência em que o processo civilizador acontece, não de forma planejada, mas, sim, no movimento das ações dos indivíduos.

Deleitados nos constructos eliasianos, delineamos como objetivo principal desta dissertação constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes.

Percebemos a extrema relevância no estudo dessa temática, quando consideramos os gastos dos recursos públicos como uma responsabilidade de todos. Nessa perspectiva, este estudo possibilitou-nos realizar essa reflexão e despertar esse olhar pelas lentes dos pais/familiares brasileiros e mexicanos.

Iniciamos, então, essa caminhada debruçando-nos primeiramente em alguns documentos que, a nosso ver, influenciaram e influenciam a escolarização desses estudantes. O estudo desses documentos contribuiu para ampliar nossos conhecimentos da educação especial e compreender de que maneira ela ocorre nas realidades investigadas neste estudo.

Após o aprofundamento embasado nas pegadas deixadas e construídas socialmente em um longo período histórico, adentramos os campos de pesquisa, realizando, de maneira virtual, entrevistas semiestruturadas com pais/familiares mexicanos e, de forma presencial, com pais/familiares brasileiros.

Seguimos, então, na busca de nosso objetivo principal: **constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação**

**especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares desses/as estudantes.** Depois de termos refletido sobre essa questão com base nas análises dos dados coletados nesse trajeto, vamos destacar os seguintes pontos:

- Os pais/familiares necessitam de maior acesso às informações referentes à escolarização de seus/suas filhos/as.
- Além do acesso às informações, é necessária maior clareza com relação aos dados relacionados aos investimentos públicos.
- Os pais/familiares demonstraram não conhecer a existência dos recursos e nem sua destinação.
- Acreditamos que um dos motivos para a falta de interesse dos pais/familiares em conhecer o investimento de recursos na escolarização de seus/suas filhos/as é consequência da complexidade da divulgação desses dados.

Diante desses apontamentos, destacamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que se voltem para essa questão, considerando que a destinação de recursos públicos é de responsabilidade de toda sociedade. Nesse sentido, o acompanhamento e análise de sua destinação são necessários para que seu investimento aconteça ao encontro das reais necessidades das figurações sociais.

Quando os recursos são investidos sem um direcionamento, ou de forma desnecessária, acabamos por desperdiçar dinheiro público, ou seja, desperdiçar nosso dinheiro. Despertar o interesse dos pais/familiares por essas questões fez-nos refletir que não apenas as famílias precisam estar atentas, mas também nós como professores/as, estudantes, pesquisadores/as e indivíduos que constituímos e somos constituídos na sociedade.

Sob essa perspectiva, delineamos como nosso primeiro objetivo específico identificar, do ponto de vista de pais/familiares, as necessidades educacionais de seus/suas filhos/as. Nesse aspecto, percebemos a forte perspectiva médico-clínica que atravessa as expectativas das famílias, quando o sentimento de superproteção transparece nas falas, prevalecendo um desejo de um cuidado individual.



Essa perspectiva fez-nos retomar os pensamentos eliasianos, quando o indivíduo, de acordo com Elias, não deve ser visto de forma isolada. Afinal, se um/a estudante faz parte de uma figuração, no caso a escola, construirá com os outros indivíduos dessa figuração suas relações de interdependência, e esse olhar individualizado e superprotetor poderá interferir na liberdade dessas relações.

Surge também por parte das famílias uma preocupação com a oferta de atividades que priorizem o desenvolvimento dos/as estudantes em seu sentido mais amplo. Nesse aspecto, sugeriram alguns elementos, como aulas de música, biblioteca na escola e até atividades mais sensoriais. Diante disso, destacaram a importância do investimento de recursos na formação de professores, apesar de considerarem que a escola cumpre muito além da função de ensinar.

Nesse caminho, tomamos como nosso segundo objetivo elaborar apontamentos sobre como os pais/familiares percebiam a importância da escola para seus/suas filhos/as. Embasados nas análises, percebemos que o espaço escolar se destacou como necessário e primordial ao desenvolvimento humano. Os pais/familiares chegaram a usar a seguinte exclamação: “**escola é tudo!**” (FB 16, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, ressaltamos que as escolas foram ocupando um lugar de extremo valor nas sociedades recentes, não somente na questão educacional, mas como um espaço que permite aos indivíduos a participação na sociedade, desenvolvendo sua função no processo civilizador. Ou seja, a escola é entendida como uma figuração específica que oferece condições e possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos, como na socialização, na comunicação e em sua autonomia.

Desvendar a importância da escola pelas lentes dos pais/familiares fez-nos refletir sobre o acesso e a participação desses/as estudantes nessa figuração. Quando pensamos que, por um longo período de tempo, esse acesso foi negado, percebemos quanto a sociedade perdeu por desconhecer e desrespeitar os diferentes sujeitos.

E, como último objetivo, buscamos compreender como os pais/familiares percebem a utilização de recursos estatais para garantir o direito à educação escolar de seus/suas filhos/as.

Com relação a esse objetivo, os dados revelam que os pais/familiares tanto das realidades brasileiras quanto das realidades mexicanas desconhecem a existência dos recursos destinados à escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial. De acordo com os fatos apontados, o único investimento específico a esses estudantes na perspectiva das famílias são os professores de educação especial (nas realidades brasileiras) e a equipe da Usaer (nas realidades mexicanas).

Ressaltamos que esse desconhecimento por parte das famílias não as impediu de atentar aos movimentos ocorridos na escola. Tal fato indica-nos que, apesar de desconhecem a existência de recursos, percebem que modificações são realizadas nos espaços escolares e que seus/suas filhos/as costumam receber alguns materiais, ou seja, percebem que ocorre, de alguma forma, o investimento de recursos.

Gostaríamos de ressaltar que o investimento de recursos não é sinônimo de resultados no desenvolvimento dos/as estudantes; portanto, sabemos que é necessário para que a escolarização ocorra. Nesse sentido, quando a escola oferta, por exemplo, material escolar ou uniformes aos estudantes, ela está dando a ele/ela condições mínimas necessárias de acesso à escolarização.

Embasados nessas discussões, destacamos a importância de investir financeiramente no processo de escolarização, pois esse fator precisa estar indissociável das práticas pedagógicas. A nosso ver, essa união do investimento com as práticas pedagógicas possibilitará os avanços na aprendizagem. Obviamente esses não são os únicos fatores necessários, porém acreditamos que sejam primordiais.

Quando falamos em práticas pedagógicas, nossa pesquisa apresentou, durante a análise dos dados, excelentes considerações por parte dos pais/familiares, quando fizeram questão de reconhecer a dedicação dos professores, não deixando de citar o

empenho das escolas em que seus/suas filhos/as estão matriculados nas realidades investigadas.

Depois que abordamos todas essas discussões, percebemos que o maior interesse dos pais/familiares não está voltado ao investimento de recursos, e sim às questões mais pedagógicas da escola. E conforme descrevemos ao longo de nossos capítulos de análise de dados, a satisfação com o trabalho realizado pela escola e professores é expressa a todo o momento. As famílias reconhecem os professores como a base da escola. Tanto as realidades brasileiras quanto as mexicanas perceberam as condições de ensino como muito boas. Ressaltaram que os professores fazem muito além de seu dever, colaborando no que podem para que os/as estudantes avancem.

Diante dessas reflexões, percebemos que essa interdependência entre os fatores descritos neste estudo contribui para a escolarização dos indivíduos de modo geral. E especificamente, quando retratamos a figuração escolar, essa interdependência que envolve os/as estudantes, pais/familiares, comunidade escolar, principalmente o tema de nossa pesquisa, que é o investimento de recursos, permite-nos construir novas pegadas em direção à inclusão.

Ao abordarmos essas questões, resgatamos, então, a necessidade de maior participação dos pais/familiares no acompanhamento da destinação dos recursos na escolarização de seus/suas filhos/as. Acreditamos que, se a escola já tem feito um bom trabalho, melhor ainda será quando houver maior envolvimento das famílias nessas questões.

Nesse contexto, acreditamos que novas pesquisas precisam dar continuidade às pegadas já conduzidas por esta dissertação e por estudos anteriores, construindo caminhos que possibilitem compreender os investimentos de recursos destinados ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Destacamos, a seguir, algumas sugestões para futuras pesquisas que busquem ampliar as compreensões desse debate. Ao produzirmos esta dissertação, reconhecemos que alguns pontos podem ser desvendados, a saber:

- Criar um espaço de troca de experiências entre famílias de estudantes público-alvo da educação especial, para compartilharem suas experiências na escolarização de seus/suas filhos/as.
- Compreender diferentes contextos familiares com a presença de um/a estudante público-alvo da educação especial.
- Analisar de que maneira o investimento de recursos pode contribuir para a escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial.
- Investigar quais são os recursos específicos destinados à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial e se realmente têm sido utilizados para esse fim.
- Analisar as dificuldades encontradas pelas famílias de baixa renda na garantia do acesso e permanência na escolarização de filhos/as com deficiência.
- Investigar de que forma as políticas públicas podem contribuir para melhor divulgação dos dados que se referem ao investimento de recursos na escolarização dos/as estudantes público-alvo da educação especial.

Certamente este estudo não se encerra por aqui, afinal, assim como algumas pegadas foram apagadas, ainda existem muitas pegadas a serem deixadas nesta caminhada da inclusão. Por isso, é necessário que sigamos em busca de avanços no investimento tanto de recursos quanto de atitudes, ações e dedicação, para que todos, sem discriminação, tenham acesso à educação.

Ademais, para finalizarmos este estudo, gostaríamos de lembrar que esse processo social no qual embarcamos direta ou indiretamente, a inclusão, depende do “eu” que é diariamente construído pelo “nós”, que nos permite ser quem somos, e buscar o que desejamos para construir aquilo que chamamos de sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. R. **A sociologia figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão**. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ARAGON, C. A. **Pais de crianças público alvo da educação especial: relação entre empoderamento e habilidades sociais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- ARIOZA, C. S. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- AZEVEDO, T. L. **Experiências de pais e mães de crianças com deficiência: Estudo comparativo entre múltiplas variáveis**. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.
- BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 1, p. 119-126, jan./jun. 2010.
- BRASIL. Lei n.º 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 06 maio 2005**. Brasília: Casa Civil, 2005.
- BRASIL. Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n.º 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 18 nov. 2011**. Brasília: casa Civil, 2011.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 26 jun. 2014**. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 25 dez. 2020**. Brasília: Casa Civil, 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.333, de 04 de maio de 2022. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. **Diário Oficial [da] União, 05 maio 2022**. Brasília: Casa Civil, 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da educação (MEC). **Resolução n.º 15, de 07 outubro de 2020**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-7-de-outubro-de-2020-282472914>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Editora Record, 1993.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CHACON, M. C. M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, set./dez. 2011.

CHRISTMANN, M.; SOUZA, C. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Epistemologia da pesquisa em Educação Especial. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 115-132, 2020.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out./dez. 2013.

COUTINHO, R. L.; **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre Brasil e México 130f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CRUZ, G. A.; SARAT, M. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N. La civilización de los padres. *In*: WEILER, V. (org.) **La civilización de los padres y otros ensayos**. Bogotá: Editorial Norma. 1998.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Gerência da educação especial e EJA. **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha, 2022.

FRANCISCO, L. L. **Acessibilidade arquitetônica**: implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Espírito Santo. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 214. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F.; ALMEIDA, M. L. de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de educação especial. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, 2022.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Revista de Educação Especial em Debate**, Vitória-ES. a. 1, v. 1, n. 1, 2016.

FREITAS, V. Resenha do livro: financiamento da educação básica: e a escola como agência multifuncional na sociedade neoliberal. **BT – Acadêmica**, São Paulo. v. 1, 2020.

FURTADO, R. F. A. **O plano trienal e o ministério do planejamento**. Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011.

GODOY, E. R. dos S. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum**: um estudo comparado internacional. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

GOMES, N. R. N. **Práticas pedagógicas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista não verbal**: um estudo de caso. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

HEINICH, N. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru: Edusc, 2001.

JESUS, P. S. O papel da biblioteca escolar na formação do leitor crítico. **Educação, Gestão e Sociedade**, São Paulo. n. 17, ano 5, p. 1-17, 2015.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KAUTSKY, G. L. S. **Pelas lentes eliasianas**: a dinâmica constitutiva de ser professora de educação especial na área da deficiência visual. 2021. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva**: um olhar para as licenciaturas da UFES. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. 2, p.195-208, maio/ago. 2011.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.



MAIELLARO, J. R. Programas de alimentação escolar pelo mundo: preservação da saúde física e cognitiva das crianças e adolescentes. *In: VENDRAMETTO, O. (org.). Alimentação escolar: vamos colocar os pratos à mesa – uma obrigação do Estado, um dever da sociedade.* São Paulo: Blucher, 2022. p. 39-56.

MARINS, D. G. **Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico.** 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

MARTINS, M. F. A.; KAPLAN, C. V.; SIPES, M. L. Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina. **Pro-Posições**, Campinas v. 29, n. 1. p. 20-36, jan./abr. 2018.

MATSUKURA, T. S.; YAMASHIRO, J. A. Relacionamento intergeracional, Práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 647-660, out./dez. 2012.

MATSUMOTO, A. S.; MACEDO, A. R. R. de. A importância da família no processo de inclusão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 5-15, 2012.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família - escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa.** México: Secretaría de Educación Pública. 2019.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, C. M. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes público-alvo da educação especial intelectual a partir da percepção das mães.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

OLIVEIRA, G. M. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado.** 240 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C. Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de educação especial no estado do Espírito Santo. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E. A. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 25, p. 29-45, 2018.

OLIVEIRA, I. M. O aluno da educação especial, a escola regular e as práticas pedagógicas. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (org.). **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras**. Vitória: EDUFES, 2017.

PANTALEÃO, E. P.; GOMES, N. R. N.; CARVALHO, E. Interdependência na figuração família: escola na inclusão do estudante público-alvo da educação especial. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 2, p. 66-81, jul./dez. 2015.

PAVÃO, M. R. **Rotina, necessidades e suporte de famílias de crianças com síndrome de down**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PERES, U. D.; SANTOS, F. P. Orçamento federal: avanços e contradições na redução da desigualdade social (1995-2016). *In*: ARRETCHE, M.; MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (org.). **As políticas da política, desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PINTO, É. G.; XIMENES, S. B.; CARVALHO, A. R. A educação como investimento público: necessidade política, debate econômico e proposições institucionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6777>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PONOMAVENCO, R. **Trajetória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista – TEA**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

SILVA, K. R. L. Educação comparada: o conceito que desafia. RBEC: **Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas-SP, v. 1, p. 1-11, 2019.

SILVA, R. R. **Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários**. 194 f. 2018. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.

SILVA, S. C. da; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, jul./set. 2014.

SOARES, M. de A. **O espelho em duas faces**: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOBRINHO, R. C. *et al.* Escola, família e educação especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 9-38, 2019.

SOBRINHO, R. C. *et al.* Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out./dez. 2015.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 323-338, jul./set. 2013.

SOBRINHO, R. C.; OLIVEIRA, G. M. de; PANTALEÃO, E. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 29-45, jul./set. 2018.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; CARVALHO, E. de. O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 195-216, jan./abr. 2018.

SOTO, A. P. O. M. *et al.* Financiamento da Educação especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 359-376, jul./dez. 2012.

SOUZA, A. M. M. de. **Formação e sustentabilidade na sociedade capitalista de consumo**: a gestão do material escolar em uma escola estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Pós-Graduação da UNINOVE, São Paulo: 2017.

SOUZA, C. A. **Interfaces da educação especial e ensino superior**: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. 2018. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

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

VEIGA, C. G. Discriminação social e desigualdade escolar na história da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **História da educação**, v. 21, p. 158-181, 2017.

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PAIS/FAMILIARES MEXICANOS



Universidade Federal  
do Espírito Santo



### "POLÍTICA PRESUPUESTARIA Y LABOR DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS REALIDADES BRASILEÑAS Y MEXICANAS"

#### PAUTA DE ENTREVISTA

1. Esta entrevista forma parte de la recopilación de datos relacionados con la investigación "Política presupuestaria y labor docente en la educación especial en las realidades brasileñas y mexicanas", bajo la coordinación del Dr. Reginaldo Célio Sobrinho y El Dr. Edson Pantaleão Alves.
2. El equipo colaborador está vinculado al grupo de investigación "Políticas, Gestión e Inclusión Escolar – GRUPGIE – de la Universidad Federal de Espírito Santo", coordinado por estos mismos profesores universitarios.
3. La entrevista se grabará únicamente con el fin de facilitar la transcripción de los datos recogidos.
4. No se revelará ninguna información personal, ni nombres de los participantes o de las instituciones educativas, y se mantendrá la ética y el respeto por la investigación.
5. Les agradecemos de antemano su cooperación.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LAS ENTREVISTAS CON LOS FAMILIARES

- 1) ¿La señor/a podría hablar sobre la discapacidad de su hijo/hija?  
¿Cómo es?  
¿Cuál es el diagnóstico de su hijo/hija?
- 2) Comente sobre la importancia de la escuela para su hijo/hija.
- 3) ¿Podría hablarnos sobre tres actividades o acciones que la escuela realizó y que fueron muy importantes para su hijo/hija?
- 4) ¿Podría apuntar tres actividades o tres acciones o tres recursos (o materiales) que

la escuela debería tener para trabajar mejor con su hijo/hija?

**5)** Comente sobre cuáles son los recursos que el gobierno envía para la escuela.

**6)** Comente sobre cómo esos recursos son usados en la escuela donde su hijo/hija estudia.

**7)** Cómo percibe y evalúa las condiciones de enseñanza en la escuela donde su hijo/hija estudia.

**MUCHAS GRACIAS!**

## **APÊNDICE B – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS**



Universidade Federal  
do Espírito Santo



### **“POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS”**

#### **PAUTA DA ENTREVISTAS**

1. Esta entrevista faz parte da coleta de dados referente à pesquisa "Política orçamentária e trabalho docente em educação especial nas realidades brasileira e mexicana", sob a coordenação do Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e Dr. Edson Pantaleão Alves.
2. A equipe colaboradora está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar - GRUPGIE - da Universidade Federal do Espírito Santo”, coordenado por esses mesmos professores universitários.
3. A entrevista será gravada unicamente com o objetivo de facilitar a transcrição dos dados recolhidos.
4. Nenhuma informação pessoal será revelada, nem os nomes dos participantes ou instituições de ensino, e a ética e o respeito pela pesquisa serão mantidos.
5. Agradeço antecipadamente por sua cooperação

#### **PERGUNTAS DE ORIENTAÇÃO PARA ENTREVISTAS COM MEMBROS DA FAMÍLIA**

- 1) O/a senhor/a poderia falar sobre a deficiência do/a filho/a? Como é? Qual é o diagnóstico do seu filho/a?
- 2) Comente sobre a importância da escola para seu/sua filho/a.
- 3) Você poderia nos contar sobre três atividades ou ações que a escola realizou que foram muito importantes para seu filho/a?

- 4) Você poderia listar três atividades ou três ações ou três recursos (ou materiais) que a escola deveria ter para trabalhar melhor com seu/sua filho/a?
- 5) Comente quais são os recursos que o governo manda para a escola.
- 6) Comente como esses recursos são usados na escola onde seu/sua filho/a estuda.
- 7) Como você percebe e avalia as condições de ensino na escola onde seu/sua filho/a estuda?

MUITO OBRIGADA!



**APÊNDICE C – TERMO PAIS/FAMILIARES MEXICANOS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



Página 1 de 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE  
Pesquisador Responsável: BRUNNA CAVALCANTE LEAL TRINDADE  
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória-ES  
CEP: 29075-910  
Contato institucional: Telefone: (27) 4009-2534; 4009 – 2537  
E-mail: [ppgeufes@yahoo.com.br](mailto:ppgeufes@yahoo.com.br)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O/A Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“PEGADAS NA AREIA: AS CONDIÇÕES DE OFERTA ESCOLAR PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DE PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS E MEXICANOS”**. Um estudo desenvolvido pela estudante de mestrado Brunna Cavalcante leal Trindade, como parte da pesquisa intitulada: “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”, que está em fase de desenvolvimento pelo grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processo inclusivos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Neste estudo temos com objetivo constituir compreensões sobre as condições de oferta escolar para estudantes público-alvo da educação especial no Brasil e no México, na perspectiva dos pais/familiares.

Neste momento, sua participação se dará concedendo uma entrevista, realizada de modo virtual e coordenada pela pesquisadora responsável pelo estudo, supervisionada pelo orientador responsável – Prof Dr Reginaldo Celio Sobrinho.

O tempo utilizado para a realização da entrevista será de até **40 minutos**. Se for autorizada pelo/a senhor/a, a entrevista será gravada para posterior transcrição. Durante a realização da entrevista, prestaremos todas as informações que o/a senhor/a solicitar e trabalharemos para evitar que o/a senhor/a sofra qualquer tipo de risco relacionado a algum constrangimento ou acanhamento ao compartilhar informações. Somente utilizaremos os dados e as informações prestadas durante a entrevista, com o consentimento do/a senhor/a.

Para participar deste estudo o/a senhor/a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O/a Senhor/a será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas e para esclarecimentos sobre a pesquisa, a pesquisadora poderá ser contada através dos meios disponibilizados.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e o/a Sr./a não será identificado/a em nenhuma publicação resultante deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada.

Em caso de danos recorrentes da pesquisa, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, que o participante possui direito a indenização.

Nesse sentido, caso o/a senhor/a tenha necessidade fazer uma denúncia ou relatar alguma intercorrência sobre a pesquisa o/a senhor/a deverá acionar o comitê de ética (CEP). O contato com o CEP poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço:

Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.075-910.

Considerando a política de isolamento social implementada devido o crescimento de taxas de contaminação por COVID19, as entrevistas acontecerão de maneira virtual pela plataforma do Google Meet. Esclarecemos que uma via deste termo e de sua resposta de aceite será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do estudo **“PEGADAS NA AREIA: AS CONDIÇÕES DE OFERTA ESCOLAR PARA ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DE PAIS/FAMILIARES BRASILEIROS E MEXICANOS”**, de maneira detalhada e que esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que compreendi os termos da pesquisa e que aceito participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Vitoria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
PARTICIPANTE:

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA