

A PERCEPÇÃO DE FAMÍLIAS SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS

FAMILIES' PERCEPTION OF SPECIALIZED INSTITUTIONS

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LAS INSTITUCIONES ESPECIALIZADAS

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

**Gabriella Agnes Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais

Deolinda Armani Turci

Universidade do Estado de Minas Gerais

Artigo recebido em: 27/01/2025**Aprovado em:** 15/07/2025

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender como é a percepção das famílias acerca do processo educacional de estudantes matriculados em instituições especializadas e sua motivação para buscá-las e permanecer vinculadas a elas. A metodologia é de um estudo de caso de duas instituições especializadas de Belo Horizonte a partir de análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma delas e seis entrevistas semiestruturadas de familiares de estudantes matriculados em ambas. O documento e a transcrição das entrevistas, após categorizados, foram analisados tendo como referência a Análise de Conteúdo. Resultados apontam que entre os fatores que levam os familiares a buscar essas instituições está a exclusão e situações de violência nas escolas de ensino comum. Conclui-se que é urgente que as escolas de ensino comum adotem condutas realmente inclusivas, garantindo o direito, o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de estudantes público da Educação Especial e erradicando definitivamente condutas excluientes.

Palavras-chave: Instituições Especializadas. Educação Especial. Famílias. Minas Gerais.

Abstract: The aim of this article is to understand how families perceive the educational process of students enrolled in specialized institutions and their motivation for seeking them out and staying with them. The methodology is a case study of two specialized institutions in Belo Horizonte, based on an analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP) of one of them and six semi-structured interviews with family members of students enrolled in both. The document and the transcript of the interviews, after being categorized, were analyzed using Content Analysis. The results show that among the factors that lead family members to seek out these institutions are exclusion and situations of violence in ordinary schools. The conclusion is that there is an urgent need for ordinary schools to adopt truly inclusive behavior, guaranteeing the right, access, permanence, learning and participation of students who are the target of Special Education and definitively eradicating exclusionary behavior.

Keywords: Specialized Institutions. Special Education. Families. Minas Gerais.

Resumen: El objetivo de este artículo es comprender cómo las familias perciben el proceso educativo de los alumnos matriculados en instituciones especializadas y sus motivaciones para buscarlas y permanecer en ellas. La metodología es un estudio de caso de dos instituciones especializadas de Belo Horizonte, basado en el análisis del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de una de ellas y en seis entrevistas semiestructuradas con familiares de alumnos matriculados en ambas. El documento y la transcripción de las entrevistas, una vez categorizados, se analizaron mediante Análisis de Contenido. Los resultados muestran que entre los factores que llevan a los familiares a buscar estas instituciones están la exclusión y las situaciones de violencia en las escuelas ordinarias. Se concluye que es urgente que las escuelas comunes adopten comportamientos realmente inclusivos, garantizando el derecho, el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos de educación especial y erradicando definitivamente los comportamientos excluyentes.

Palabras clave: Instituciones Especializadas; Educación Especial. Familia. Minas Gerais.





INTRODUÇÃO

Na atualidade, ao se falar da Educação Especial, é certo que se façam associações com as políticas de Educação Inclusiva. Contudo, na prática, nem sempre os direitos do estudante com deficiência de frequentar as escolas de ensino comum e receber suportes que possibilitem sua efetiva aprendizagem e participação são respeitados. O processo histórico escolar das pessoas com deficiência tem como uma de suas principais marcas a seletividade social e a exclusão. Desde muitos anos, no Brasil, o discurso sobre prestar melhor atendimento a essas pessoas relaciona-se com frequência a espaços segregados e, dessa forma, separados dos espaços educacionais de ensino comum e da convivência com os demais. Esses ambientes podem se constituir tanto de classes exclusivas quanto de escolas especiais, também chamadas instituições especializadas, que apesar de terem sido reduzidas em quantidade ao longo dos anos, ainda permanecem presentes em estados e municípios brasileiros.

Assim, experiências profissionais da primeira autora deste artigo em uma instituição especializada levaram-na a inquietações e questionamentos sobre as práticas que se promovem nesses espaços. Inserida nessas preocupações está a percepção de que a filantropia é uma característica comum entre os profissionais que atuam nelas e a educação é oferecida como forma de caridade, e não como um direito fundamental a ser garantido e concedido a todos os cidadãos.

Outra característica que essas instituições compartilham são as parcerias público-privadas, por meio das quais os órgãos governamentais fazem repasses técnicos e financeiros para manutenção e funcionamento das atividades nelas desenvolvidas. Dessa maneira, recursos públicos são entregues ao setor privado, que fica incumbido de sua gestão. O Estado, por sua vez, exime-se de responsabilidade sobre a Educação Especial e o investimento efetivo em políticas voltadas a uma educação mais inclusiva nas escolas públicas, favorecendo a manutenção de um contexto legal e histórico das instituições especializadas, inclusive beneficiando a privatização e a precarização da educação do público da Educação Especial. Observa-se que as circunstâncias legais brasileiras favorecem a permanência e a manutenção dessas instituições, que são envolvidas em um histórico de seletividade social e segregação, além de receberem influências políticas da Federação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (FENAPAES), e de outras organizações da sociedade civil para favorecimento e continuidade de seus serviços (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

Segundo descrevem autores da área, as práticas escolares desses espaços são caracterizadas por pouco foco pedagógico e por atividades repetitivas e monótonas, que não direcionam à reflexão crítica e à apropriação do conhecimento científico (Gonçalves; Bueno; Meletti, 2013). Esses aspectos indicam que as instituições especializadas têm entre seus interesses manter a ordem social, uma vez que não há empenho no alcance de outros níveis de escolaridade, mas sim em manter uma dependência por parte de estudantes e familiares para perpetuação da própria instituição.

O estado de Minas Gerais conta com forte participação dessas entidades, com influência política e popular para o favorecimento de sua perpetuação e manutenção. De acordo com dados de 2022 da plataforma virtual da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 89,2% das instituições especializadas do estado pertencem ao setor privado, e sua grande maioria é filiada à FENAPES (Minas Gerais, 2022).

A Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 trata das diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O capítulo VI dessa legislação



é voltado às instituições especializadas, chamadas de escolas especiais. Informa-se, nesse capítulo, arts. 31 a 35, que o público a ser atendido nelas deve apresentar documentação e/ou comprovação emitida por profissional da área da saúde de que é estudante com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA); que suas turmas de escolarização devem comportar quantitativo mínimo de 08 (oito) e máximo de 15 (quinze) estudantes; que as matrículas devem seguir as orientações da SEE/MG; e quando se tratar de instituições públicas estaduais poderá ser designado, para cada turma, Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), para apoio às atividades de vida diária dos alunos, e que as equipes multiprofissionais devem oferecer orientação pedagógica nessas instituições, mas também nas escolas de ensino comum, sendo vetado o atendimento clínico no âmbito escolar, e que os profissionais que compõem essas equipes devem intervir de forma transdisciplinar para o desenvolvimento dos estudantes (Minas Gerais, 2020).

Sobre as pesquisas que tomam as instituições especializadas e as famílias como tema central, o trabalho de Oliveira (2009), por exemplo, trata de questões relacionadas à sexualidade de pessoas com deficiência que frequentam uma instituição especializada e como as famílias (no papel das mães) lidam com elas. Ela pontua a importância de se divulgarem mais informações sobre a temática da sexualidade, e aborda como o espaço das instituições especializadas poderiam ser utilizados para a difusão de informações e conhecimento para os familiares.

Oliveira (2016), em sua pesquisa, analisa a percepção de mães sobre a trajetória dos estudantes com deficiência intelectual, no percurso entre escolas de ensino comum e instituições especiais. A autora discorre sobre a sobreposição do saber médico aos saberes pedagógicos a respeito da deficiência, e fala do modelo caritativo da deficiência. Entre outros aspectos, observa também que as dificuldades dos estudantes nas escolas de ensino comum se relacionam principalmente à ausência de oferta de uma educação de qualidade para todas as pessoas. Pontua que nessas escolas os estudantes ainda são submetidos aos métodos tradicionais, precisando se adaptar ao ensino, e não o contrário. Destaca ainda que as responsáveis conhecem os direitos dos estudantes, não apenas em relação ao acesso às escolas de ensino comum, mas aos direitos que devem ser garantidos por essas instituições.

A pesquisa de Ferreira (2022) investiga a percepção das famílias sobre o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela considera que os familiares reconhecem o importante papel que exercem no acompanhamento escolar dos estudantes, e que as escolas precisam proporcionar métodos e materiais que permitam um ensino mais individualizado. Já no estudo de Gualda (2015), observa-se que familiares de estudantes com deficiência matriculados em escolas do ensino comum geralmente os acompanham com mais intensidade e fazem exigências ao contexto escolar para melhorias no processo. Já os familiares de matriculados em instituições especializadas observam o processo com certa passividade e postura assistencialista. A autora destaca que quanto mais idade os estudantes apresentam, e quanto mais estímulo e organização de rotina são oferecidos em reuniões com as famílias, mais próxima é a relação família-escola.

Os estudos citados anteriormente demonstram o papel importante que as famílias exercem na escolarização dos estudantes, público da Educação Especial, reforçando que por isso elas devem ser convidadas à participação escolar. Apontam também para a precariedade de oferta de serviços, recursos, discussões temáticas, entre outros, que colaboram com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Alertam para a urgência na defesa de direitos dos estudantes, além de destacar que o modelo médico da deficiência ainda pauta práticas e concepções escolares direcionadas a uma





perspectiva *normatizante*, como a proposição de que os estudantes com deficiência aprendam da mesma maneira que os estudantes sem deficiência.

Mediante esse panorama, e considerando que as famílias têm papel fundamental na escolha de escolas e na escolarização de seus estudantes, este artigo teve como objetivo compreender como é a percepção das famílias acerca do processo educacional de estudantes matriculados nas instituições especializadas e sua motivação para buscá-las e permanecerem vinculadas a elas. A seguir apresentam-se a metodologia utilizada, os resultados e a análise de dados.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa utiliza como estratégia o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2005), investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real. O estudo de caso desta pesquisa é relativo a duas instituições filantrópicas especializadas de Belo Horizonte, escolhidas por proximidade de contato da primeira pesquisadora. O trabalho baseou-se em análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma delas e seis entrevistas semiestruturadas com familiares de sete estudantes matriculados em ambas, sendo três familiares de cada, porque uma das famílias era responsável por dois estudantes irmãos matriculados em uma das instituições. O nome das instituições, das participantes entrevistadas e dos estudantes foram mantidos em sigilo, sendo identificados, respectivamente, por I1, I2, P1, P2, P3, P4, P5, P6, E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Informa-se ainda que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição de origem das autoras, e teve anuência assinada e autorizada pelas duas instituições que integraram o estudo. As entrevistadas participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, no início de cada entrevista.

O Projeto Político-Pedagógico das instituições foi o documento definido para análise documental, por conter descrição detalhada de atividades, princípios e fundamentos pedagógicos institucionais. Contudo, por questões administrativas internas de uma das instituições, apenas um PPP foi disponibilizado para consulta. Para a análise do documento, após leitura inicial, e tendo como pressuposto teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1991), criaram-se categorias de análise, sendo elas: apresentação da instituição; objetivos descritos no PPP; princípios norteadores destacados no PPP; métodos, recursos pedagógicos e corpo técnico indicados no PPP.

As entrevistas ocorreram nas próprias instituições, em sala reservada para tal, com autorização da coordenação institucional, tendo sido gravadas em áudio. As pessoas entrevistadas foram contatadas aleatoriamente, em um espaço institucional denominado Sala das Mães, destinado à permanência dos familiares durante o período das aulas, e que após terem sido informadas sobre a pesquisa, se dispuseram a participar. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas também sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. Após leitura inicial das entrevistas, as categorias de análise definidos foram: caracterização das famílias participantes; percepção acerca do percurso educacional dos estudantes; percepção e expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes; e relação da família com a instituição especializada.

DISCUSSÕES E ANÁLISES

A partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico de uma das instituições participantes do

estudo, foi possível verificar que nele constam a apresentação da instituição, seu percurso histórico desde sua criação, em 1961, e seus objetivos, além de métodos, recursos, profissionais, público a ser atendido e políticas institucionais. Na análise documental, percebe-se o uso de terminologias que evidenciam a relação de benevolência com o público atendido. Também é apontado um foco na família dos estudantes, o que pode ser dialogado com o estudo de Sá, Vaz e Gonçalves (2021), que revelam que, no passado, as famílias em Belo Horizonte tiveram papel fundamental juntos às instituições para que recursos públicos continuassem sendo repassados a esses espaços, podendo-se considerar que o fortalecimento dessa relação com as famílias é essencial para a manutenção da própria entidade.

Ao falar sobre essa relação, o documento também pontua que a comunicação constante com a família é importante para o *ajustamento do educando*, termo que dialoga com a perspectiva médica da deficiência, em que a pessoa deve se ajustar à sociedade, e não o contrário. Na perspectiva biopsicossocial, a pessoa é incluída na sociedade, em sua integralidade, sendo necessário que a sociedade faça adaptações para a plena participação de todos (Prychodco, 2020). Na mesma direção, o termo *ajustamento* mencionado no documento desperta atenção, podendo indicar a possibilidade de adequação à própria instituição. Dessa forma, em vez de explorar amplamente as potencialidades e a socialização dos estudantes, seriam proporcionadas atividades simplistas, garantindo apenas o seu enquadramento social (Rodrigues, 2001).

Destaca-se ainda nos objetivos da instituição a intenção de preparar os estudantes para ingressar nas escolas do ensino comum, utilizando recursos especiais e opções diferenciadas para o seu desenvolvimento. Entretanto, não é especificado o tipo de recurso que seria aplicado, o que denota certa contradição, já que ao mesmo tempo que se busca o *ajustamento* dos estudantes, afirma-se o intuito de encaminhá-los à continuidade do processo de escolarização em escolas do ensino comum.

Em relação aos métodos, recursos pedagógicos e corpo técnico, o documento descreve o espaço físico, a quantidade de colaboradores, os níveis de atendimento e a organização curricular, destacando que se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também é citada a possibilidade de flexibilização do tempo escolar, que, por se tratar da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) especial, pode ser estendido em até 50% em relação à EJA comum (Minas Gerais, 2020). Gonçalves, Bueno e Meletti (2013) problematizam os benefícios dessa flexibilização, diante da possibilidade de ocorrerem retenções excessivas, o que contribui para a exclusão e a negação do direito à aprendizagem.

No documento, há especificação de oficinas pedagógicas, como as de música, culinária e artesanato, entretanto, não há indicação de salas de recursos e espaço de atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado. No geral, a análise do projeto nos remete à forte presença da reabilitação e da caridade, voltadas à perspectiva assistencialista e médica da deficiência, confirmado o que é apontado por Kassar (2013), que afirma que as instituições especializadas tendem à reabilitação dos estudantes em vez da uma real preocupação com a apropriação do conhecimento científico.

Em relação às entrevistas, informa-se, como caracterização, que as seis participantes do estudo são mulheres com idade entre 32 e 63 anos, sendo quatro mães e duas tias de estudantes das instituições especializadas; 50% delas possui o ensino médio completo, 33,3%, o ensino





superior completo, e 16,6%, o ensino fundamental completo. Duas famílias se consideram de baixa renda, apesar de morarem em casa própria. Uma das entrevistadas informa morar em residência emprestada, sendo que a maior fonte de renda da casa é proveniente dos benefícios recebidos pelos estudantes. Ela afirma não dispor de tempo para exercer atividades remuneradas. Outras três entrevistadas se autodeclararam de classe média, morando em casa própria. Essa caracterização nos remete a Libâneo (2012), que aponta para o dualismo da educação na sociedade capitalista. O autor apresenta estruturas diferentes entre as classes favorecidas e as desfavorecidas economicamente, com uma educação de apreensão do conhecimento historicamente produzido voltada aos mais ricos, e um perfil educacional de atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem, socialização e convivência social em espaços assistencialistas, oferecido por instituições filantrópicas ao segundo grupo.

Interessante sublinhar ainda que os dados da pesquisa coadunam com o apontado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022 (IBGE, 2023), que identificou que, do total de 29,3% de pessoas que exercem atividades de cuidados de moradores ou de parentes não moradores, 34,9% são mulheres e 23,3% são homens. Assim, evidencia-se que no âmbito familiar o cuidado e os afazeres domésticos são em grande parte exercidos por mulheres.

Já em relação aos estudantes sob o cuidado feminino que estão matriculados nas instituições pesquisadas, encontraram-se sete (dois são irmãos), sendo 42,8% do gênero feminino e 57,1% do gênero masculino, com idades entre 6 e 29 anos e escolaridade que varia entre 1º ano do ensino fundamental e 2º módulo da EJA (que corresponde ao 8º ano do ensino fundamental). Salienta-se que um dos estudantes já se formou no ensino fundamental e hoje realiza apenas *Oficinas Pedagógicas* na mesma escola, prática comum nas instituições especializadas, o que pode caracterizar a ausência do prosseguimento para níveis mais altos de escolarização.

Quanto à percepção das entrevistadas acerca do percurso educacional dos estudantes, observou-se que três deles estudaram em escolas de ensino comum antes de ingressarem nas instituições especializadas. Foi realçado por algumas entrevistadas que a trajetória dos estudantes na escola de ensino comum não foi inteiramente negativa, como pode ser observado

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

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

Elas relataram, porém, que não eram desenvolvidas práticas inclusivas que favorecessem a aprendizagem dos estudantes, sem apoio e suporte, e que houve até resistência da escola em matriculá-los. Para as famílias, a ausência de progressão no processo de aprendizagem tem influência na escolha da escola. Uma das participantes relatou que não havia profissional de apoio na instituição, por exemplo, mas que a direção se prontificou a auxiliar no que fosse necessário. Ela menciona: "... Então não era aquele negócio de só porque é especial, tem que ser só uma pessoa com ela. Todo mundo olhava ela..." (Participante 2). Essa prática informada pela entrevistada é bastante comum nas escolas, e nos remete a Oliveira (2016), que discorre acerca das instituições que praticam modelos integracionistas. Nesse modelo, diferente de uma proposta inclusiva, os estudantes são inseridos em



sala de aula, cabendo a eles se adaptar à escola, e não o contrário.

Foram relatadas pelas participantes diferentes situações de violências sofridas pelos estudantes em escolas do ensino comum, tais como bullying, proibição de participar de excursões ou permanecer em sala em momentos específicos. Um relato forte de uma delas foi a ocorrência de lesão física grave, no ano de 2017, em um dos estudantes irmãos, que de acordo com a família aconteceu em uma escola pública, culminando na busca por uma instituição especializada, como pode ser observado em seu relato:

Eu cheguei lá e ele (o Estudante 4) estava com a parte íntima dele cortada, sangrando. Eles não souberam explicar o que aconteceu, nem nada. Não tinham me ligado, não tinha me avisado o que tinha acontecido. Eu fiquei sabendo na hora que fui pegar ele lá na escola. [...]

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

Outra situação de exclusão narrada ocorreu em 2023, e segundo a mãe, a escola se recusou a manter o estudante vinculado à instituição, o que pode ser configurado como uma forma de expulsão. A mãe conta as experiências anteriores positivas na educação infantil no ensino comum, e o apoio e a orientação da escola após receber o diagnóstico da deficiência. Ao buscar uma escola de ensino fundamental, relata que realizou uma pesquisa minuciosa por uma instituição que considerasse de qualidade. Após a matrícula, porém, fala sobre as dificuldades, os constantes pedidos da escola para que ela buscasse o estudante antes do término da aula, como pode ser observado em seu relato

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

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

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

Em outro depoimento, uma mãe relata a busca por várias escolas, entre os anos 2005 e 2006, sem haver encontrado receptividade. Conforme ela, as escolas não aceitavam a matrícula da filha, e a orientavam a procurar a Secretaria de Educação para conseguir um profissional de apoio ou buscar escolas mais próximas de sua casa – caso contrário, a estudante teria de permanecer em sala com mais de 30 outros alunos, sem acompanhamento de um profissional de suporte. Dessa maneira, a mãe conta que preferiu buscar uma instituição especializada. Sobre a superlotação das salas, Oliveira (2016) discorre como isso pode ser prejudicial aos estudantes com deficiência intelectual (DI), já que demandam mais dedicação e atenção dos professores e nas práticas educativas. Destaca-se



ainda que a recusa na matrícula de estudante com deficiência é considerada crime, desde a Lei nº 7853/1989. Aproveita-se para salientar a importância do conhecimento da legislação educacional para a cobrança da efetivação de direitos dos estudantes, conforme pondera Ferreira (2010), tanto das famílias quanto das escolas.

As entrevistadas relatam também problemas relativos a: ausência de profissionais, como os de apoio e AEE, nas escolas de ensino comum; atuação positiva ou negativa desses profissionais; formação inadequada; e inexistência de salas de recursos – questões básicas e medidas que já deveriam estar em prática, pois compõem políticas e ações do âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, inclusive da própria PNEEPEI (2008). Concorda-se com Bezerra (2020) que a ausência ou o desconhecimento de legislações federais a respeito das funções específicas de profissionais de apoio à educação inclusiva podem abrir espaço “para que estados e municípios criem suas regulamentações e, o que é preocupante, valide-se o modelo médico da deficiência e desenvolvimento humano” (p. 681).

Isso favorece as instituições especializadas, pois, como se percebe pelas entrevistas, a maioria dos familiares acredita que estudantes com deficiência são beneficiados ao estudar apenas com outras pessoas com deficiência. Eles acreditam que, assim, estão conseguindo resguardar o direito de não sofrer violências físicas ou psicológicas e propiciar aos estudantes a sensação de pertencimento e acolhimento. Vigotski (2011) problematiza esse aspecto em suas pesquisas e defende os grandes benefícios de ambientes diversificados para o enriquecimento da aprendizagem.

Quanto às percepções e expectativas sobre a aprendizagem dos estudantes, algumas entrevistadas não expressaram grandes expectativas acadêmicas, mas destacaram a importância da socialização e das habilidades básicas. Elas mencionaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na realização de atividades cotidianas e o desejo de que eles desenvolvam maior autonomia e convivência social.

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

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

Em relação a isso, Libâneo (2012) destaca a escola como um lócus fundamental de socialização, sendo um espaço privilegiado para a interação entre os indivíduos e a formação de valores sociais e culturais. No entanto, ele ressalta que a escola não pode se afastar do princípio central da educação, que vai além da simples convivência social: proporcionar aos estudantes autonomia intelectual, fomentar a criticidade e possibilitar a apropriação do conhecimento científico. Esse processo envolve, portanto, não apenas a aquisição de habilidades sociais, mas também o desenvolvimento de capacidades cognitivas e reflexivas que permitam aos estudantes compreender e transformar a realidade ao seu redor. Para isso, a escola deve ser um ambiente que equilibre essas duas dimensões, preparando os alunos tanto para a convivência em sociedade quanto para a



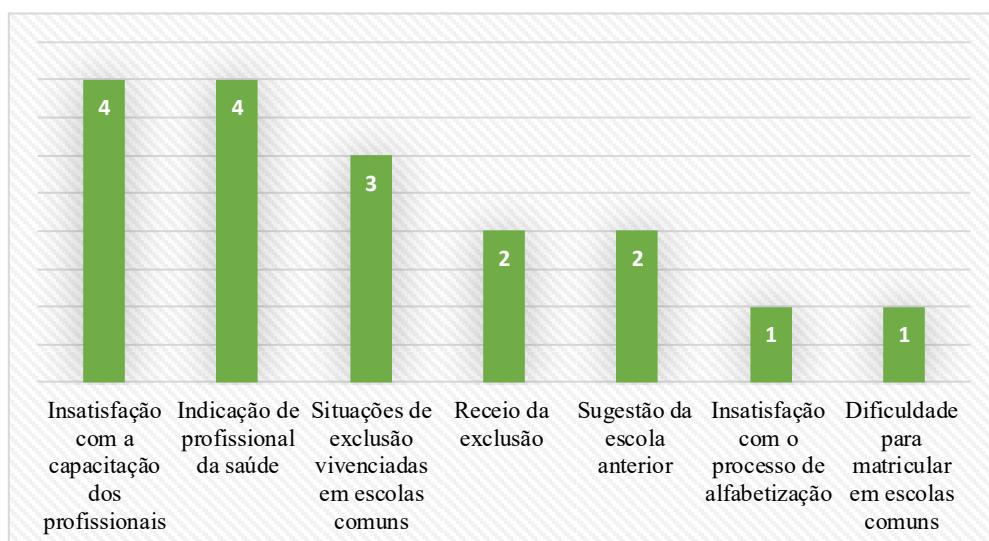
atuação crítica e consciente no mundo.

Sobre a relação da família com a instituição especializada, sobressai nas falas das entrevistadas o estreitamento relacional, como ressalta uma delas

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

Fica evidente que as instituições especializadas oferecem também atendimento às famílias. Além disso, no coletivo, inclusive na própria *Sala das Mães*, as famílias criam laços e trocam experiências. A instituição é ponte de conexão, além de oferecer serviço de apoio psicológico, recursos multidisciplinares para assistência e saúde familiar, ofertando e executando serviços que deveriam ser disponibilizados por órgãos públicos em suas devidas instâncias. Esses e outros fatores levam as famílias a buscarem e permanecer nessas instituições, como demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fatores que influenciaram na opção por uma instituição especializada



Fonte: Elaborado pela autora 1, com base nos dados da pesquisa.

No Gráfico 1, observa-se que, das seis entrevistadas, quatro optaram por instituições especializadas devido à insatisfação com a capacitação dos profissionais nas escolas comuns e à recomendação de um profissional da saúde. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a importância da formação continuada para garantir a qualidade no atendimento a todos os estudantes. Portanto, é essencial promover um maior incentivo à capacitação dos profissionais que atendem ao público da Educação Especial (Oliveira, 2016; Ferreira, 2022), assim como estabelecer uma definição clara sobre a formação e a atuação dos profissionais de apoio à educação inclusiva, com o objetivo de minimizar as diferentes interpretações acerca de seus papéis e assegurar uma prática mais coesa e eficiente.

A indicação de um profissional de saúde, mencionada pelas entrevistadas, revela a persistência de uma perspectiva médica na escolarização das pessoas com deficiência, que está associada à reabilitação e à adaptação das pessoas aos padrões normativos da sociedade. Essa abordagem tem colaborado para a perpetuação da exclusão das pessoas com deficiência do sistema de ensino comum, sob a justificativa de que ambientes segregados proporcionariam um atendimento mais



adequado.

No Gráfico 1, as situações de violência, exclusão e o receio de que tais episódios ocorram ocupam o terceiro e o quarto lugar entre as principais razões que levam as famílias a optar por instituições especializadas. Como pode ser observado no relato abaixo,

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

Esses pontos alertam para a urgência de as escolas estarem em consonância com a legislação, eliminando barreiras que impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes. Destaca-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera “como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais” e as escolas devem “promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.” (Brasil, 2008a, p. 3). Esse ponto fortalece a urgência de se erradicarem práticas institucionais de exclusão escolar. Para que isso ocorra, é fundamental que toda organização escolar seja direcionada para a transformação de seu contexto: “esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 9).

O receio de que os estudantes sejam excluídos nas escolas de ensino comum pode dialogar com uma idealização de segurança, em que os familiares acreditam que os riscos de violências físicas ou psicológicas sejam amenizados na convivência exclusiva com outros estudantes com deficiência. Essa idealização é impulsionada por experiências negativas próprias de seus estudantes ou relatadas por outros. Contudo, é importante que os estudantes desenvolvam habilidades e conhecimentos acerca dessas circunstâncias de violência, para que possam discerni-las e, com isso, se defender e recorrer a medidas cabíveis nas diferentes dimensões que as envolverem (Oliveira, 2016; Gualda, 2015).

O Gráfico 1 também evidencia que, entre os fatores que levam os familiares a buscar instituições especializadas, está a sugestão feita pela escola anterior. Vale destacar que, nas entrevistas, foi observado que essas escolas são particulares, e que fazem essa recomendação com a justificativa de não conseguirem atender adequadamente o estudante com deficiência. Entretanto, como já mencionado, negar matrícula a estudantes com deficiência é considerado crime. Nesse sentido, é fundamental que escolas particulares sigam rigorosamente a legislação, se adaptando para garantir o atendimento de todos os estudantes que desejam estudar nelas, sem se eximir de suas responsabilidades e do direito constitucional à educação.

Isso se relaciona também ao último fator indicado no Gráfico 1, a dificuldade para matricular os estudantes em escolas do ensino comum, mencionado por uma das famílias como dispositivo para buscar as instituições especializadas. Salienta-se que, além da Lei nº 7853/1989, o art. 8 da Lei nº 13.146, de 2015, também menciona a criminalização de recusa, cancelamento ou outras formas de dificultar o acesso dos estudantes com deficiência às escolas de ensino comum. Entretanto, apesar do respaldo legal, ainda há relatos dessas situações e da incapacidade de reação de alguns familiares



a elas. Observa-se que há o envolvimento emocional e a culpabilização das famílias, que diante de tantas negativas recebidas desde o nascimento das crianças e da preponderância do modelo médico da deficiência nos vários âmbitos sociais, acabam se vendo como responsáveis pelas especificidades dos estudantes.

Um outro fator expresso no Gráfico 1, mencionado por uma entrevistada, é a insatisfação com o processo de alfabetização nas escolas de ensino comum. Como uma hipótese de Oliveira (2016), na perspectiva familiar, saber ler e escrever pode reduzir as diferenças entre o estudante com deficiência e os demais. Também é expressivo dizer que, ao ser inserido em uma escola, o mínimo que se espera é que o estudante seja alfabetizado. Contudo, não se pode esquecer que, hegemonicamente, as instituições ainda estão presas ao modelo médico da deficiência, propondo a integração em vez da inclusão escolar – ou seja, cabe ao estudante com deficiência adaptar-se à instituição. Assim, romper as barreiras encontradas pelos estudantes, como proposto pelo modelo social da deficiência, não faz parte da realidade da maioria das escolas.

A partir das entrevistas e de uma análise geral, é possível identificar diversos motivos que levam as famílias a buscar instituições especializadas. Nelas, os familiares idealizam um tipo de segurança, e distanciamento dos estudantes das situações de violência, que ocorre, por exemplo, pela proximidade com a instituição, pelo espaço exclusivo para as famílias, ou pela oferta de serviços que não encontram com facilidade ou gratuidade fora desses ambientes. Além disso, a convivência dos estudantes com outros semelhantes é vista como uma forma de reduzir o risco de exclusão e violência, segundo as famílias. Outro aspecto valorizado é que, por lei, o número reduzido de estudantes por turma nas instituições especializadas é considerado pelos familiares um benefício para o processo de aprendizagem. Embora o foco dessas instituições esteja na adaptação dos estudantes a ambientes sociais, em vez de priorizar a aprendizagem, criticidade e progressão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaram-se neste artigo resultados de pesquisa sobre a percepção das famílias acerca do processo educacional de estudantes matriculados em instituições especializadas, bem como sua motivação para buscar e permanecer vinculadas a essas escolas. A partir dos procedimentos metodológicos empregados, foi possível observar que, no Projeto Político-Pedagógico de uma das instituições participantes, apontam-se como princípios e fundamentos o diálogo institucional com a perspectiva da Educação Inclusiva e a formação de seres autônomos. No entanto, contraditoriamente, no mesmo texto, destaca-se o intuito da instituição de ajustar o estudante à sociedade e, consequentemente, a ela própria, contribuindo para a formação de indivíduos dependentes e com baixo estímulo ao desenvolvimento da criticidade. Além disso, não foram identificadas no documento estratégias institucionais para o encaminhamento dos estudantes às classes de ensino comum, nem indícios de que isso esteja sendo realizado. Destaca-se no PPP o papel fundamental da relação família-escola no fortalecimento dessas instituições, em que as famílias também são alvo de atendimento, o que influencia na manutenção e na perpetuação dessas entidades.

Nas entrevistas foi possível perceber que situações graves de exclusão e violência em escolas de ensino comum, ausência de direitos, falta de profissionais qualificados e outras questões estruturais, além de motivos relativos a uma percepção hegemônica que compreende a deficiência a partir do modelo médico – em que os estudantes precisam se adaptar à escola, e não o contrário – acabam





afastando as famílias dessas escolas e as aproximando das instituições especializadas. Além disso, as famílias encontram nas instituições especializadas o acolhimento e os atendimentos específicos que necessitam, constituindo uma relação de proteção mútua que favorece a conservação dessas instituições. Estas têm a seu favor, ainda, as políticas que incentivam as parcerias público-privadas, característica comum do sistema capitalista, em que o privado se sobrepõe ao Estado, que se exime de sua responsabilidade sobre a educação.

Fica evidente, portanto, a urgência na defesa de direitos dos estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns de ensino, a partir da real efetivação de políticas públicas relativas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva e da erradicação definitiva de condutas e práticas excludentes. Por sua vez, o poder público deve direcionar e monitorar investimento técnico e financeiro às escolas de ensino comum, além de formação continuada aos educadores, no intuito de efetivação das políticas de Educação Inclusiva em vigência no Brasil.

Nesse sentido, é imprescindível o investimento na educação pública e a valorização dos profissionais da educação, visando garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, é necessário fortalecer setores como saúde e assistência social, com o intuito de ampliar a oferta de serviços que possam orientar e assistir estudantes da Educação Especial e seus familiares. Esses serviços, em suas respectivas instâncias, devem receber investimentos adequados e eficazes, permitindo que à escola seja atribuída sua função central: a promoção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

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

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em 12 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>

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

BRASIL. **Lei nº 7.853/89**: Fixa normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 1989.

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

BRASIL. **Decreto Federal nº 7611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

FERREIRA, Windyz Brazão. Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/DIREITOS-DA-PESSOA-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-E-INCLUS%C3%83O-NAS-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

FERREIRA, Beatriz Rodrigues. **Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista**. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2022.



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

GUALDA, Danielli Silva. **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102020_informativo.pdf . Acesso em: 14 nov. 2023.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

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

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Cadastro de Escolas – todas as redes. Minas Gerais, Belo Horizonte, 04 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/> . Acesso em: 05 abr. 2023.

OLIVEIRA, Carla Alessandra Moreira Damasceno de. **A concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial**. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Claudia Medeiros de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Saúde) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas em cocurso com Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Campinas, São Paulo, 2020.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRP5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt> . Acesso em 20 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>

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

SÁ, Michele Aparecida de; VAZ, Kamille; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Política de educação especial na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1343-1359, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i38.3388>





periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15129 . Acesso em: 18 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15129>

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

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

contrapontos

