ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)



EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Da Teoria à Empiria

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2026

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Geane Ribeiro Silva Monteiro

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se72 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira Paz (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Da Teoria à Empiria. Boa Vista: Editora IOLE, 2026.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-979656-4-9

1 - Brasil. 2 - Educação Especial e Inclusiva. 3 - Empiria. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O presente livro contou com avaliação às cegas no sistema double-blind-review.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazer contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2026

CAPÍTULO 5

A Escola é Mesmo para Todos(as)?
A Complexa Relação Família-Escola nos
Casos de Inclusão de Estudantes com Deficiência

A ESCOLA É MESMO PARA TODOS(AS)? A COMPLEXA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NOS CASOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA[1]

Luanna Burgos de Siqueira[2]

Rosa Maria da Exaltação Coutrim[3]

Decorridas 3 décadas após a Declaração de Salamanca[4], ainda são debatidas políticas e práticas a serem desenvolvidas para que o processo de inclusão do estudante com deficiência na escola seja bem-sucedido. Para que esse processo se concretize, é fundamental a participação de alunos, professores, gestores escolares, família, governo e grupos da sociedade civil.

No século XXI tivemos um grande avanço na legislação. Foi elaborada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como um de seus objetivos promover a formação de professores e demais profissionais da

[1] O presente capítulo contou com o apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço (MG). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail para contato: luanna.burgos@yahoo.com.br

[3] Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutora em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: rosacoutrim@ufop.edu.br

[4] A Declaração de Salamanca é um documento que foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Ainda hoje, este documento é referência para os estudos sobre inclusão e para a orientação de políticas públicas voltadas para os estudantes com deficiência.

educação; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nas comunicações e na informação; além da articulação e implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008). Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, a qual ressalta a educação em sistema inclusivo para todos os níveis e aprendizados, de forma a promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos com deficiência (BRASIL, 2015).

No entanto, embora os avanços na legislação tenham lançado luz sobre os direitos das pessoas com deficiência, para que a educação inclusiva se efetive no Brasil, é necessária uma ampla mudança da perspectiva educacional por parte do poder público, da escola, da família e da comunidade (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008; CARVALHO, 2019). Segundo Diniz (2012), para que aconteça o processo de inclusão, é necessário que ocorra uma reestruturação das escolas, de modo que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais. É importante também que haja uma sólida e estreita relação entre a família do estudante com deficiência e a escola. Se por um lado a escola não está preparada para a inclusão, por outro lado, grande parte das famílias possui poucos conhecimentos sobre a deficiência de seus filhos. Devido à baixa escolaridade e à pouca informação, pais e responsáveis pertencentes às camadas populares encontram muitas dificuldades para oferecer efetivo apoio à escolarização das crianças e jovens. Consequentemente, escola e família encontram barreiras na comunicação.

Assim, para entender a relação entre as famílias de camadas populares e a escola, é necessário levar em consideração o fato de que estão em jogo formas de estar com as crianças, maneiras de avaliar as aprendizagens, de se comunicar, ou, ainda, de regular os comportamentos infantis e juvenis. Há, portanto, a necessidade de análise de múltiplos fatores que interferem em tal relação. A situação

se torna ainda mais complexa quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais.

Diante da urgência na discussão sobre o tema na área da educação, a pesquisa apresentada teve como objetivo principal investigar como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão de alunos de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana, MG.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em Mariana, interior de Minas Gerais. A construção dos dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com os seis participantes. Após levantamento documental, do total de estudantes com deficiência no município que cursavam o ensino fundamental à época, fizemos uma busca pelas famílias para as entrevistas. Não houve recorte de sexo, idade ou tipo de deficiência. Três famílias aceitaram participar da pesquisa, porém, uma delas desistiu antes da primeira entrevista alegando problemas pessoais. Assim, foram ouvidos dois estudantes do sexo masculino de diferentes escolas municipais: Um com 10 anos de idade, com deficiência visual, que frequenta a Escola Vermelha[5] e que recebeu o pseudônimo de João. O outro com deficiência visual e intelectual, sem laudo, com 14 anos, que estuda na Escola Verde e recebeu o pseudônimo de Pedro. Também foram feitas entrevistas com duas professoras (uma de cada aluno) e, representando as famílias, cederam seus depoimentos a mãe de João, denominada na pesquisa de Maria, e a avó de Pedro, que recebeu o pseudônimo de Joana. O pai de Pedro, o avô e seus irmãos também estavam presentes na entrevista e o pai recebeu o codinome de José. As duas

[5] Em respeito aos procedimentos éticos da pesquisa foi mantido o anonimato dos depoentes e dos estabelecimentos de ensino. Assim, foram escolhidas cores para referenciar as duas escolas e nomes fictícios para os familiares, professoras e estudantes que colaboraram com a pesquisa.

famílias são de baixa renda e possuem renda familiar de até dois salários-mínimos.

Para o presente capítulo, foram selecionados os depoimentos das famílias e das professoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A família da criança com deficiência nas camadas populares e a relação com a escola

Até o começo do século XX a deficiência era tratada como causa de vergonha e culpa, e a família era julgada pela sociedade como problemática e desajustada (PANIAGUA, 2004). Ainda hoje, muitas famílias sofrem com o estereótipo de possuir um filho com deficiência, pois permanecem na sociedade diversos tipos de preconceitos.

A chegada de uma criança com deficiência impacta a vida das famílias. A preocupação com o presente e o futuro aumenta e acompanha o grupo familiar por toda vida, com maior ou menor intensidade, dependendo das condições de vida, dos recursos pessoais e das características dessa deficiência (PANIAGUA, 2004). Além disso, na maioria dos casos, crianças e jovens com deficiência demandam cuidados físicos intensivos, idas constantes a serviços de reabilitação, revisões médicas, administração de medicamentos, dentre outros. Consequentemente, muitas famílias possuem sua agenda cheia de compromissos com diversos profissionais, o que traz sobrecarga aos cuidadores e, particularmente, nos casos das famílias de camadas populares, que não podem pagar pelo serviço de apoio, a abdicação de carreira e planos pessoais, principalmente entre as mulheres.

Para Chacon (2011), mães e pais enfrentam dificuldades ao descobrir a deficiência dos filhos, porém, a responsabilidade maior fica a encargo das mães e/ou avós e tias, em consequência da uma expectativa cultural de gênero que ainda se encontra impregnada em nossa sociedade. A sobrecarga afeta física e mentalmente as mulheres cuidadoras e, em muitos casos, as leva ao isolamento (DIAS; BERGER; LOVISI, 2020).

A chegada à escola é um momento difícil para as crianças com deficiência e suas famílias, pois o ambiente escolar também reproduz, em muitos casos, a situação de exclusão e estigmatização sofrida em outros espaços. Diversos estudantes enfrentam a falta de acessibilidade arquitetônica, material adequado, salas de apoio próprias e, ainda, o estigma da anormalidade atribuído às pessoas com deficiência. Contudo, a legislação tem contribuído para a mudança de paradigmas reforçando a necessidade do trabalho conjunto entre escola e família no percurso escolar das crianças e jovens. Diversos documentos nos mostram a preocupação com a participação familiar na escolarização dos filhos, tais como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) e outros decretos[6]. Contudo, os princípios que regem a atuação da escola, do Estado e da família no Brasil são descritos de forma generalista, sem deixar claro em que deve se pautar a atuação de cada instituição e de outros profissionais no contexto escolar (BORGES; GUALDA; CIA, 2016).

Apesar dos avanços, ainda é comum no meio escolar o pensamento de que as famílias transferem, cada dia mais, a educação de seus filhos com ou sem deficiência para a escola, especialmente para os professores. Entretanto, nas palavras de Paniagua (2004) e de autores que pesquisam famílias de camadas populares como

[6] Podemos citar outros como o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007); Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007); e, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Lahire (2004) e Thin (2006), escola é detentora de um discurso que, em muitos casos, determina o que as famílias devem fazer em relação à educação dos filhos, sem ao menos ouvir o relato e as sugestões dos familiares e buscar entender suas dificuldades.

Quando consideramos as diferenças de classe, a situação é mais complexa. Há forte crítica em relação à atuação dos pais ou responsáveis no acompanhamento escolar das crianças e jovens, principalmente entre os mais pobres (THIN, 2006; LAHIRE, 2004). Entretanto, a sociologia da educação demonstrou por meio de autores como Bourdieu (1998), Thin (2006), Lahire (2004), Nogueira e Nogueira (2004) e outros, que a relação entre família e escola é repleta de tensões, ausências e conflitos. Por isso, é necessária uma reflexão crítica sobre o discurso de senso comum veiculado entre professores e gestores escolares, que classifica essas famílias como negligentes ou desinteressadas do processo de escolarização. Tal reflexão busca compreender as práticas educativas familiares, reconhecendo que suas ações, mesmo contrariando as lógicas socializadoras escolares, revelam o esforço familiar em prol da escolarização das crianças e jovens (THIN, 2006).

Assim, faz-se necessário considerar e compreender os anseios, medos e expectativas dessas famílias para apreendermos melhor a complexidade da relação família-escola no processo de inclusão. Portanto, para que o diálogo aconteça, é importante que as famílias sejam ouvidas no ambiente escolar, seus questionamentos sejam respondidos, e as demandas atendidas, pois, mesmo que os pais e responsáveis admitam algumas dificuldades para o acesso e a permanência de seus filhos nas escolas, eles acreditam, valorizam e aprovam a inclusão escolar.

Em outras palavras, o trabalho realizado pela escola com as famílias de pessoas com deficiência necessita cuidado e esforço para a quebra de preconceitos, pois tanto pode estabelecer uma fonte de

apoio e compreensão quanto afastá-las da escola, especialmente quando o tratamento recebido não for o adequado. Nas palavras de Paniagua, "a falta de formação no trabalho com famílias leva não só a conflitos desproporcionais, a atitudes defensivas e mal-estar entre os profissionais, como também à insatisfação dos pais pela forma como são tratados" (PANIAGUA, 2004, p. 337). Diante disso, a autora levanta a necessidade de um avanço consciente na prática do profissional junto às famílias, de modo que essa prática seja eficaz e satisfatória para todos os envolvidos.

Conforme já mencionado, a situação das famílias com crianças e jovens deficientes se torna mais difícil se possuem poucos recursos econômicos e culturais. A desigualdade social se reflete na desigualdade escolar e a relação das famílias de camadas populares com professores, diretores e demais funcionários da escola não é a mesma estabelecida pelas famílias de camadas médias e altas.

> É importante assumirmos que, muitas vezes, profissionais da educação e família são representantes de classes sociais diferentes e suas falas e atitudes denunciam, ainda, um abismo de comunicação, em que cada parte espera que a outra faça aquilo que não conseguiu realizar. No entanto, há possibilidades de pontes entre esses dois mundos: escola e família (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1115).

Na mesma direção, Patto (1992) nos traz que, em muitos casos, o ambiente escolar para esses pais e responsáveis nem sempre é um espaço familiar. Muitos saíram cedo da escola par trabalhar e são frutos de um sistema escolar fortemente seletivo. Além disso, têm uma rotina de trabalho árdua, o que acaba impossibilitando a maior frequência no âmbito escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas, esses pais valorizam a escolarização dos filhos.

Reconhecemos que o diálogo entre as duas instituições é possível, mas para que seja efetivo, é necessário o estímulo à expressão e à escuta. E mais, a consolidação de meios para a solução dos problemas, como nos trazem Nunes, Saia, Tavares (2015, p. 1117): "talvez tenhamos que descobrir na fala do outro o espelho do mal do nosso próprio preconceito". Por isso, enquanto persistir tamanha desigualdade cultural entre professores e responsáveis pelos estudantes, o trabalho conjunto, com respeito à ambas as partes, será difícil de ser alcançado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora a diversidade familiar não fosse um critério de seleção para a participação na pesquisa, neste estudo, as duas famílias apresentam configurações muito diferentes. A primeira é monoparental, formada pela mãe (Maria) e seu filho João, com deficiência visual. A segunda é extensiva, formada pela avó e seu companheiro, o genro e seus cinco filhos, sendo um deles, Pedro, com baixa visão.

Sem a presença do marido ou companheiro, Maria arca com todas as responsabilidades no domicílio. É mãe solo, com graduação em geografia e atua como secretária em uma escola estadual. Durante o período letivo, ela procura organizar a rotina de João a fim de passar mais tempo com ele:

> Então assim, eu trabalho todos os dias de segunda a sexta, e depois vivo em função dele mesmo, eu levo na aula, busco, daqui a pouco vou buscar lá no inglês e a gente vem pra casa... agora a gente está caminhando todo dia, eu to caminhando. Pra mim é bom, mas é mais por causa dele mesmo, porque a

> psicóloga pediu, aí a gente faz atividade de casa, mas é pra ele mesmo (Maria, mãe de João).

Como comprovado pela literatura e mencionado anteriormente, as crianças com deficiência demandam muitos cuidados. Suas famílias possuem agenda repleta de compromissos médicos e atividades que, em alguns momentos, chegam a causar sobrecarga e até mesmo abandono de seus planos pessoais, como é o caso desta mãe solo que repete diversas vezes ao longo da entrevista: “eu vivo pra ele”.

É importante ressaltar também que, além do preconceito estrutural sofrido por essas famílias, elas também são atingidas por situações de precariedade econômica, política, social e demográfica (DESSEN, 2010). No caso da família de João, podemos constatar tais empecilhos quando a mãe menciona que sua vontade era ter matriculado o filho na escola antes dos 4 anos, mas, como não tinha condições de pagar uma escola privada e não havia escola gratuita de educação infantil no município com estrutura para recebê-lo, esperou que ele completasse a idade mínima para inscrevê-lo na escola pública. Outro obstáculo enfrentado foi a dificuldade para conseguir a máquina de Braille. Maria enfrentou diversas barreiras do município para adquirir a máquina, até que por fim ela arcou sozinha com os altos custos da compra:

> Eu liguei no MEC, e o MEC me falou que era só a Secretaria de Educação pedir que eles mandariam a máquina, eu cansei de ir lá, ela falou que não tem disso, ai eu fui até atrás uma vez da Assistente Social pra ver se eu conseguia ganhar a máquina, mas como eles colocam muito empecilho, eu acabei eu mesmo comprando a máquina, mas assim, não tive ajuda nenhuma não (Maria, mãe de João).

Constatamos na fala de Maria, a grande distância entre a elaboração da legislação e a sua real implementação, conforme já comprovado pelos autores trazidos neste artigo. O fato de trabalhar em uma escola e ter curso superior confere à Maria algumas vantagens em relação aos trâmites legais para a garantia de direitos ao seu filho. Contudo, isso não foi suficiente para vencer a burocracia e ela precisou custear sozinha a máquina de Braille para que seu filho fosse alfabetizado.

A família de Pedro também enfrenta muitas dificuldades. Após o falecimento da esposa, o pai e seus cinco filhos foram morar com a avó. Todos os adultos possuem no máximo quatro anos de estudo e a atuação na vida escolar das crianças e jovens é completamente diferente da família de João. O pai de Pedro, que é servente de pedreiro e na ocasião da entrevista estava desempregado, revela sua dificuldade em manter os cinco filhos na escola com a atual situação financeira:

> Quando tinha bolsa escola eles mandavam a carta pra gente falando, os meninos tinham que está todo dia na escola, porque senão descontava na bolsa família [7]ou então cortava, ai os meninos tinham que ir todos os dias na escola, todo dia, depois que cortou eu falei com a mulher assim: ah do jeito que tá os meninos não podem ficar sem estudar, mas dá vontade de tirar da escola, mas ia ser pior, ia atrasar eles na escola, ai ia vim conselho tutelar, perguntando porque eles não estão indo na escola, entendeu? Então agora é deixar, cortou, sem estudar eles não vão ficar não (José, pai do Pedro).

[7] Segundo o pai de Pedro a bolsa família foi cortada logo após começar a trabalhar com um salário de mais de R$1.000,00 (mil reais), o que equivale a menos de um salário-mínimo.

Mesmo com a dificuldade para comprar o material escolar devido ao corte do bolsa família, o pai e a avó frisam que "ficar sem estudar os meninos não ficam", mesmo com todas as dificuldades: "o governo é ruim, só Deus, por isso que eu falo, maldito o homem que confia no homem está escrito na bíblia isso aí, é Deus que tem olhado até hoje" (José, pai do Pedro).

Conforme Thin (2006), o conjunto das práticas socializadoras das famílias se reflete no processo de escolarização. Durante a entrevista, constatamos que, mesmo sendo uma família com baixa escolaridade, os avós, o pai e os irmãos mais velhos de Pedro procuram incentivá-lo a estudar: "[...] depois que eles vieram pra cá, pra nós ajudar a dar uma olhada neles aí, eles nunca faltaram de aula" (Joana, avô de Pedro).

Dona Joana, que é analfabeta, também se empenha nas tarefas do neto. Ela diz que Pedro tinha "a letra toda embolada" e ela tentava auxiliá-lo:

> Tinha dia, pouco tempo agora ele estava escrevendo com a letra tudo embolada, tudo embolada, ai eu estou assim, ô gente eu não tenho leitura, mas eu vou explicar pra você, você vai desembolando essa letra, você salta uma linha, desembola, ele estava escrevendo tudo embolado nem ele (irmão mais velho) estava entendendo a letra dele aqui também (Joana, avó do Pedro).

A fala de D. Joana transcrita acima demonstra que, embora a família de Pedro possua baixíssimo capital escolar e cultural, seus membros buscam se envolver, com os recursos que possuem, com a escolarização. Quando perguntado quais os principais obstáculos que eles enfrentaram com a deficiência de Pedro, o pai se mostrou muito conformado: "ah, mas fazer o que né, tem coisa que nós tem

que passar na vida não adianta colocar na cola do outro, ai é tratar, fazer o melhor possível, procurar ajuda do médico" (José, pai do Pedro). Em relação à escolarização do filho, ele relata que, quando surge algum obstáculo, tenta ajudar na medida do possível:

> Coisas que as vezes ele não sabe, não entendia direito, aí tem que explicar, é assim, tem que fazer, tal, entendeu? Assim é errado, aí se está errado, desmancha e torna fazer de novo, se tiver alguma dificuldade em conta, principalmente matemática que pega mais, a matéria de matemática que é mais difícil, mas pra quem sabe até que não é tão difícil não (José, pai de Pedro).

Em relação ao dever de casa, o pai frisa que tenta fazer o possível, mas como ele chega em casa à noite, não tem tempo e é necessário ter uma pessoa para acompanhar Pedro. Esse papel fica ao encargo dos dois filhos mais velhos, tentam conciliar essa responsabilidade. Quando um não pode, o outro se encarrega da tarefa, embora nenhum deles tenha iniciado o Ensino Médio. A presença nas reuniões escolares também é atribuição dos irmãos, sendo que o mais velho tem papel fundamental na escolarização de Pedro. Quando pergunto sobre a participação nas reuniões de pais, ele responde:

> Quando meu pai estava trabalhando, minha mãe estava em casa e não podia e minha avó não podia, eu fazia um esforcinho e ia, saia do serviço e ia na palestra, depois voltava e ia pra escola (irmão de Pedro).

Como apresentado por Lahire (2004), os pais de camadas médias e elites são os que mais frequentam a escola dos filhos. No

entanto, isso não significa que os mais pobres não se importam, conforme demonstrado pelos depoimentos das famílias entrevistadas. Na fala de todos os familiares de Pedro ficou claro que, mesmo com toda dificuldade financeira para manter os meninos na escola, eles se esforçam para que não desistam. Pelo contrário, eles almejam um futuro melhor para Pedro e seus irmãos.

Organização da escola para receber alunos com deficiência

Se por um lado as famílias encontram muitas dificuldades no processo de inclusão, por outro lado as escolas ainda estão se adaptando aos novos tempos. Diversas pesquisas têm demonstrado a falta de preparo dos professores para lidar com a deficiência, como Franco e Gomes (2020), Silva e Carvalho (2017) entre outros. Durante a entrevista ficou nítida a falta de formação profissional na área de educação inclusiva. Quando questionada, a professora de João ressalta que aprendeu o que sabe sobre Braille com João:

> Nada nada nada nada [de formação para educação inclusiva]. Ele [João] me ensinou, eu não sei muito não, mas foi ele que me ensinou. Hoje eu já sei qual que é A, qual que é B, qual que é C, nas minhas dificuldades eu pego lá os sinais lá e já vou montando algumas palavrinhas, eu já consigo ler o que ele escreveu em forma de texto, mas demora um pouquinho. Ele é muito mais rápido, se eu sentar perto dele, falar assim lê o que está escrito aqui, aí ele vai lendo e eu vou escrevendo (Rita, professora de João).

Certamente, não se pode culpabilizar as professoras pela falta de formação específica em sua graduação, ou mesmo ao longo de

sua atuação, porque, como pode ser constatado em seus depoimentos, não houve um movimento específico da escola para receber os alunos com as mais diversas deficiências. As professoras também enfrentam dificuldades de adaptação e aqui são apresentadas algumas dessas queixas trazidas pelas duas professoras do município de Mariana selecionadas para a pesquisa. Quando perguntado qual apoio a Secretaria de Educação deveria oferecer para as professoras que trabalham com alunos com deficiência, Rita fala da obrigatoriedade na realização de especializações:

> Porque deixa pra gente, se a gente quiser, só que aí a gente nunca vai querer, eu acho que a partir do momento que nos fosse obrigado mesmo a fazer, a gente iria fazer por necessidade, porque até pensando na gente mesmo, hoje eu não estou assim, mas amanhã eu posso estar, entendeu? Eu acho que deveria oferecer e tipo nos obrigar mesmo a fazer, porque se não a gente não faz, se não a gente vai falar assim eu não tenho tempo e a partir do momento que eu não tenho tempo, esse eu não tenho tempo vai levando, se me obrigar a fazer, eu vou fazer, porque eu sou obrigada a fazer (Rita, professora de João).

Diante do depoimento de Rita, percebemos sua falta de interesse em realizar formação para a inclusão de crianças com deficiência, pois, segundo ela, só faz os cursos se é obrigada. Porém, é importante considerar que, por detrás da aparente ausência de iniciativa, pode haver outros fatores como o pouco tempo para o lazer e convívio com a família, a ausência de um estímulo para o desenvolvimento na carreira, a rotina cansativa de trabalho, a falta de empenho da coordenação da escola para que os professores continuem sua formação em serviço, o fato de os cursos serem ofertados sem redução do horário de trabalho, entre tantos outros.

As entrevistas trazidas neste artigo vão ao encontro da literatura trazida (FRANCO; GOMES, 2020), ao demonstrar que após a consolidação de uma legislação brasileira sobre inclusão, escolas e famílias ainda encontram limites. De acordo com o depoimento das professoras entrevistadas, raros são os cursos ofertados pelo município. Também é precária a estrutura física e material das escolas.

No caso de João, não ocorreu mudança em relação à acessibilidade após seu ingresso na escola. A Secretaria de Educação do município expôs que ele só teria direito a uma monitora pela falta de acessibilidade da escola:

> Na escola não tem nada adaptado pra ele, nada, não tem um corrimão, não tem aquele negócio não sei como que chama no chão assim, na escola não tem nada disso, agora em Mariana que a gente está começando a ver, aquele piso de colocar no chão, né, a gente vê alguns, agora você pode ver lá na escola, não tem nada, é por isso que ele tem até monitora. Eles falam como não tem nada na escola assim aí que ele tem essa monitora, mas que ele nem precisa de monitora, mas eu acho errado também sabe, porque eu pesquisei e não achei nenhuma lei que fala que ele não precisa de monitora, mas lá na secretaria de educação fala que ele não precisa de monitora, que ele não tem direito a monitora, mas como a escola não tem acessibilidade, aí eles contratam uma pessoa para ajudar (Maria, mãe de João).

O depoimento de Maria demonstra que ela não se deixou vencer pela barreira imposta pela Secretaria de Educação, mas é fundamental ressaltar que não são todas as mães que têm esse mesmo engajamento e formação. Muitas não têm conhecimento sobre os direitos dos filhos. É muito comum ainda encontrarmos familiares,

como os de Pedro, que não conhecem a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), referente aos direitos das pessoas com deficiência. A Lei traz, por exemplo, que é direito do aluno com deficiência ter o acompanhamento de um profissional de apoio, em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas.

É importante ressaltar que, ainda que a deficiência esteja presente em todas as classes sociais, as políticas educacionais impactam as famílias de modo diferente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem optar por usufruir ou não das ações em implantação de educação inclusiva, na escola pública a maior parte da população não tem escolha (KASSAR, 2012).

A professora do Pedro possui dois alunos com deficiência na sala de aula: Pedro, com baixa visão, mas que não tem laudo, e mais uma aluna com dez CIDS[8]. Quando questionada sobre os jogos confeccionados com os alunos, a professora relata que ela e a monitora acompanham a aluna, ajudam na confecção dos jogos, e frisa a falta de condições da escola: "a escola tem um Xerox e os papéis que têm são cartolinas, não tem emborrachado, então a gente tem que correr atrás de outras coisas" (Aparecida, professora do Pedro).

O que famílias e professoras revelam sobre a relação família-escola

As pesquisas de Nunes, Saia e Tavares (2015), Rodrigues e Ceringoni (2005), nos revelam que a família pode influenciar tanto

[8] A sigla CID significa Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. O diagnóstico e a classificação do problema apresentado pelo aluno devem ser relatados no laudo médico entregue à escola. Conforme mencionado anteriormente, seria realizada entrevista com a mãe desta aluna. Porém, diante de alguns impedimentos vivenciados pela família, o encontro foi cancelado.

de forma positiva quanto negativa no processo de formação das pessoas com deficiência. Em muitos casos, ela acaba se tornando também reprodutora das opressões e repressões sociais, por sentir vergonha de ter um filho com deficiência.

No caso da família do João, o período de aceitação ocorreu no início da descoberta da deficiência. Entretanto, na família do Pedro há uma resistência em falar sobre deficiência. Tal dificuldade é explicada pelo fato de que a sociedade brasileira ainda é excludente e, na maioria das vezes, a diferença é invisibilizada e a deficiência é confundida com doença ou anormalidade (DESSEN, 2010; RODRIGUES; CERINGONI, 2005).

No caso de Pedro fica muito claro que a escola assume compromissos que não cabem a ela, e a família, por falta de recursos econômicos e culturais, têm grandes dificuldades para lidar com a deficiência. Há um esforço em prol do aluno, mas não há articulação das ações entre família e escola. A professora relata que começou a perceber que o aluno tinha uma deficiência visual quando constatou que ele tinha uma grande dificuldade para ler, juntar sílabas:

> Aí fui no diretor e falei, olha, tirei a foto e mostrei, ai quando ele viu a situação é que ele pediu pra pedagoga marcar uma consulta pra ele no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), eu acho, aí marcou, e na outra semana ele consultou, ai realmente estava com grau alto, ele precisava de óculos, esperei uma semana, esperei duas semanas, e perguntei, cadê o óculos? Ele respondeu: - Ah, vai fazer... eu, novamente: - cadê os óculos? Aí liguei pra vó, pedi a receita, ela trouxe a receita, ai fiquei atrás de vereador, ai consegui o óculos pra esse aluno, o vereador pagou uma parte, para não constranger a família falei para o vereador que eu tinha conseguido a outra parte de doação, mas eu paguei (falou baixo) (Aparecida, professora de Pedro).

No entanto, com a demora da descoberta da deficiência do Pedro, o aluno sofreu atraso em sua escolarização. A professora relata que ele foi aprovado para o fundamental II, apenas lendo palavras mais simples como “escola”, “bala”, e que isso a preocupa.

Além da baixa visão, a professora também ressaltou que ele fala muito alto. Aparecida sugeriu, então, que a família marcasse um otorrino para examinar o menino:

> Aí tá vendo a gente fica muito sozinho, o que eu pedi pra avó, pedi um otorrino, que ele fosse fazer uma avaliação auditiva, até a presente data a avó não me deu o retorno, o óculos foi com muita luta, ai agente conseguiu, pelo menos enxergando agora, lê direitinho, vê o que ele tem que ver ele vê. Está muito aquém da turma, está muito aquém de um aluno de 5º ano, ai não sei... (suspira) quem está sendo negligente nessa história toda, se são os professores que deixaram ele chegar no 5º ano sem perceber, se é a escola, se são os pais, se são as autoridades (Aparecida, professora de Pedro).

O desabafo da professora, que se sente solitária na busca de soluções para o caso de Pedro, revela como a questão é complexa e exige um esforço coletivo da família, da escola e do poder público. Quando a família não apresenta condições para compreender a profundidade do problema e não tem condições materiais mínimas que promovam qualidade de vida para a criança, cabe à escola e ao Estado suprir esse papel. Mas isso não ocorre.

O fato de a família de Pedro não atuar imediatamente na busca do profissional, não quer dizer que eles não reconheçam a grande importância da escola para o futuro de seus filhos:

> Não tem como, nós dois não tem como ensinar eles, o que nós pode fazer como eu já te falei é dar conselhos pra eles, não andar no caminho errado e mandar eles todo dia pra aula, é o que nós pode fazer é isso, cuidar das obrigações direitinho, almoço a tempo, a hora pra eles saírem pra aula, tudo direitinho, aquele negócio de: ai vovó não fez comida largou sem comer pra ir pra aula, aqui não faz isso não (avô de Pedro).

Em relação aos deveres de casa, Pedro possui um irmão mais velho que é muito participativo em sua escolarização, mesmo tendo poucos anos de estudo. Este irmão acabou de concluir o ensino fundamental e atualmente trabalha como servente de pedreiro:

> Eu mando eles [Pedro e o irmão mais novo] lerem o texto, às vezes vou pegando na caneta e vou ensinando, eu escrevo resposta meio fraca por cima, mando eles apagar e depois eles escrevem com a própria letra, ai pra eles é bem mais fácil também (irmão de Pedro).

Esse irmão auxilia todos os outros e foi relatado pela família que todos possuem dificuldade nas atividades escolares. O irmão de Pedro é rígido com os horários. Ele afirma que nas "duas horas de relógio", que correspondem ao seu horário de almoço, ensina os irmãos, e quando chega do serviço também.

Conforme já mencionado, a sociologia da educação demonstra que o esforço familiar para a escolarização também está presente nas camadas populares. Embora algumas famílias não tenham condições de oferecer atividades extraescolares a seus filhos, como aula particular, programas culturais, literários etc., como ocorre nas camadas de alto capital econômico e cultual. Assim, o

esforço feito pelo irmão mais velho de Pedro, ao ajudar os mais novos nos deveres escolares, demonstra a valorização da escola. Os avós e o pai também contribuem com tarefas importantes, como cuidar das roupas e da alimentação, comprar os materiais escolares e estimular os filhos a irem à escola. Contudo, diante de tanta precariedade material e do baixo capital cultural da família, tais esforços nem sempre são suficientes para garantir a longevidade escolar das crianças, principalmente nos casos em que há deficiência física e/ou intelectual (BOURDIEU, 1998; PANIAGUA, 2005; LAHIRE, 2004).

Importante pontuar que quando questionado à família como deveria ser uma escola preparada para receber um aluno com deficiência, todos se calaram e pediram para repetir a pergunta, em seguida o avô pede para o neto mais velho responder.

> Eu acho assim, que a escola também deve ter o máximo respeito com o alunos né, porque as vezes o aluno que entra com deficiência na sala, a professora pega para fazer um dever, a professora não tem paciência com aluno mesmo que o aluno tenha dificuldade não tem paciência, xinga o aluno, fala alto com esses alunos, e também as coisas as pessoas tem que tentar ajudar por mais que a pessoa tenha problema, dificuldade, procurar ajudar também. O máximo que a gente sabe, poder ajudar o outro, o que a gente não sabe, pesquisar, acompanhar o professor, como que está o desenvolvimento do aluno, isso aí (irmão de Pedro).

Mesmo sem ter muito entendimento sobre a deficiência de Pedro, o irmão se esforçou para responder à questão e trouxe o ponto de vista do aluno. O mais interessante é que ele coloca o quanto é fundamental o respeito à diferença e, no caso de não saber como lidar

com ela, a importância de pesquisar e procurar saber como o aluno vem se desenvolvendo na sala.

No mesmo sentido, a mãe de João relata que a escola diz estar sempre aberta para a família, mas não faz uma reunião para saber como é a rotina desses pais que têm filhos com deficiência. Segundo seu depoimento, as reuniões costumam ser somente para a entrega de notas e não há, por exemplo, palestras sobre as deficiências e sobre direitos, as quais poderiam contar também com a presença dos alunos. Segundo ela, muitos não conhecem as deficiências e, quando se deparam com alguma, ficam com medo.

De acordo com Rodrigues e Cerignoni (2005), ainda é frequente a confusão entre deficiência e doença: "uma pessoa com deficiência pode ser perfeitamente saudável, assim como uma pessoa sem deficiência pode adoecer. Deficiência não é doença" (RODRIGUES; CERIGNONI, 2005, p. 13). Quando questionado aos entrevistados se eles conhecem instituições que realizam trabalhos com famílias de alunos com deficiência, a resposta foi a mesma: "não".

Durante a entrevista, o irmão mais velho de Pedro demonstrou muito interesse em querer saber sobre determinados assuntos referentes à escolarização do irmão. Ao final da entrevista, a família agradeceu a "palestra" e pediu que eu voltasse sempre que pudesse para conversar com eles, revelando a carência da escuta. Ficou claro na pesquisa a falta de suporte das famílias e a ausência de um trabalho voltado para os esclarecimentos sobre a deficiência e o processo de inclusão social e escolar, deixando clara a irresponsabilidade do poder público diante destas famílias, que só podem contar com elas mesmas.

Podemos concluir, após a análise dos depoimentos e da bibliografia sobre o tema, que família e escola sofrem pela ausência de diálogo, provocada por múltiplos fatores que interferem na

relação. Não há, por parte do município e da escola, a implementação de ações específicas para oferecer suporte tanto às famílias quanto às professoras e alunos. Diante disso, professoras, familiares e, principalmente, os estudantes, saem prejudicados.

Certamente, a pesquisa não possibilita a generalização dos resultados, mas ouvindo os familiares, as crianças e as professoras, é possível afirmar que as famílias de camadas populares fazem o que é possível para manter seus filhos na escola e as professoras atuam com os elementos que possuem. Contudo, para que haja a inclusão efetiva dessas crianças com deficiência na escola, há a necessidade de ações concretas, bem como o diálogo entre escolas e famílias. Professoras e famílias de alunos com deficiência precisam ser ouvidas e mais, precisam e têm o direito de ser atendidas em suas necessidades básicas no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que foi publicada, em 1988, a Constituição Federal garante direitos às pessoas com deficiência, dentre eles: igualdade no acesso à escola, à ciência e às artes; a coibição a toda forma de discriminação; e, principalmente, a acessibilidade. Ao longo do tempo, outras leis e decretos trouxeram importantes contribuições para a inclusão e deixaram claro que as escolas devem ser adaptadas a fim de eliminar barreiras às pessoas com deficiência, oferecendo o acesso e condições para que recebam um ensino de qualidade. Entretanto, os estudos trazidos para a discussão, assim como as entrevistas com os estudantes, suas famílias e professoras em Mariana oferecem elementos para a compreensão das lacunas existentes no município.

Na família de Pedro, desprovida de capital cultural, escolar e econômico, nota-se que o avanço na aprendizagem tem sido por meio do esforço individual da professora e do irmão mais velho que, mesmo possuindo baixo capital escolar busca transmitir ao estudante a importância de estudar para um futuro melhor em relação aos avós, aos pais e a ele próprio.

No caso da família de João, a mãe, embora com baixa renda, possui alto capital escolar e informacional. Ela procura se informar e reivindica os direitos do filho, mesmo sofrendo vários boicotes do município, como foi o caso da compra da máquina de Braille e contratação da monitora.

Certamente, a diferença entre as duas famílias é grande e isso influencia fortemente no desenvolvimento destes alunos. Contudo, o que há em comum entre elas é que, além de lidarem com as dificuldades de terem filhos com deficiência, sofrem com o abandono das instituições públicas no que se refere ao suporte para garantir a eles uma educação de qualidade.

A pesquisa também revelou que ainda existe uma precariedade na formação dos profissionais que atuam direta e indiretamente com estudantes com deficiência. Há insegurança e pouco entendimento sobre o processo de inclusão e isso repercute no que aparentemente é uma falta de interesse em formações na área da inclusão por parte das docentes. Nenhuma das duas escolas possui acessibilidade para esses alunos, tanto arquitetônica quanto de materiais adaptados. Elas estão em obras, que são realizadas durante o período letivo, o que acaba dificultando a acessibilidade dos alunos. Com isso, torna-se evidente que a inclusão dos alunos com deficiência não é uma prioridade para o município.

Infelizmente, não são realizadas atividades nas escolas voltadas para estas famílias e muito menos é oferecido suporte assistencial por parte município, descortinando a necessidade de

ações que apresentem para elas seus direitos e, principalmente, que propiciem a escuta de suas necessidades a busca de alternativas para sanar os problemas.

Para finalizar, voltamos à pergunta do título: A escola é mesmo para todos? A pesquisa demonstrou que não. A inclusão ainda se encontra em um lugar utópico em nossa sociedade e algumas famílias são mais afetadas em relação à deficiência do que outras, principalmente aquelas das camadas populares. Deixadas à própria sorte, elas lutam como podem, e a partir do que foi exposto neste artigo é possível concluir que a inclusão ainda é um desafio que só será cumprido quando todos, indistintamente, tiverem acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. "Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares". **Educação Teoria e Prática**, vol. 25, n. 48, 2015.

BOURDIEU, P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/05/2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/05/2026.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

CHACON, M. C. M. "Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física". **Revista Brasileira de educação especial**, vol. 17, n. 3, 2011.

DESSEN, M. A. "Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 30, 2010.

DIAS, F. M.; BERGER, S. M. D.; LOVISI, G. M. "Mulheres guerreiras e mães especiais? Reflexões sobre gênero, cuidado e maternidades no contexto de pós-epidemia de zika no Brasil". **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, vol. 30, 2020.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. "Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais". **Revista de Psicopedagogia**, vol. 37, n. 113, 2020.

KASSAR, M. C. M. "Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade". **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. "Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família". **Psicologia**: **Ciência e Profissão**, vol. 35, 2015.

PANIAGUA, G. "As famílias de crianças com necessidades educativas especiais". *In*: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

PATTO, M. H. S. "Família pobre e escola pública: anotações de um desencontro". **Psicologia**, vol. 3, n. 1, 1992.

RODRIGUES, M. O.; CERIGNONI, F. N. **Deficiência**: uma questão política? São Paulo: Editora Paulus, 2005.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. "Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 23, n. 2, 2017.

THIN, D. "Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 10/04/2026.