

Percepção de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis, e educadores sobre o processo de inclusão escolar: uma revisão de escopo

Perception of students with disabilities, their parents or guardians and educators about the process of school inclusion: a scoping review

Percepción de los estudiantes con discapacidad, sus padres o tutores y educadores sobre el proceso de inclusión escolar: una revisión de alcance

Cristiane Paiva Alves 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
paiva.alves@unesp.br

Aniéli Gil 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
anieligil2014@gmail.com

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
maewa.martina@unesp.br

Recebido em 01 de abril de 2024
Aprovado em 27 de maio de 2024
Publicado em 10 de janeiro de 2024

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar qual a percepção do processo de inclusão escolar do ponto de vista de estudantes, educadores e familiares, de alunos que frequentam o Ensino Infantil, Fundamental I e II e Médio. Foi realizada uma revisão de escopo de teses e dissertações, no período de 2010 a 2020, nas bases de dados da CAPES e BDTD, os descritores utilizados foram: “processo de inclusão escolar” *AND* “percepção estudantes”; 2) “inclusão educacional” *AND* “percepção estudante”. Foram selecionadas 12 teses e dissertações, com prevalência das dissertações de mestrado. Notou-se que de 2011 a 2014 concentrou-se a maior produção de trabalhos; desses, a maioria tratava da contribuição dos profissionais da educação sobre suas percepções no processo de inclusão, na sequência, sobre o total de percepções de familiares e

responsáveis, seguindo após sobre a percepção dos estudantes a respeito da inclusão escolar e apenas um autor trouxe a visão de educadores e familiares num mesmo estudo. Em geral, observou-se discursos similares em relação aos aspectos negativos do processo de inclusão escolar, na visão de todos os atores investigados, tais como: o estigma, a falta de formação dos educadores e a dificuldade em incluir o aluno com deficiência nas atividades educacionais. A escassez de investigações sobre a percepção do próprio aluno com deficiência, nos revela a hegemonia dos discursos sobre inclusão e a necessidade de considerar o lugar de fala desses sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão; Percepção; Revisão de Escopo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the perception of the school inclusion process from the point of view of students, educators and families, of students who attend Early Childhood, Elementary I and II and High School. A scope review of theses and dissertations was carried out, from 2010 to 2020, in the CAPES and BDTD databases, the descriptors used were: “school inclusion process” AND “student perception”; 2) “educational inclusion” AND “student perception”. Twelve theses and dissertations were selected, with a predominance of master's theses. It was noted that from 2011 to 2014 the greatest production of work was concentrated. Of these, the majority dealt with the contribution of education professionals on their perceptions in the inclusion process, then on the total perceptions of family members and guardians, followed by the students' perception regarding school inclusion and only one author brought the view of educators and family members in the same study. In general, similar discourses were observed in relation to the negative aspects of the school inclusion process, in the view of all actors investigated, such as: stigma, lack of training of educators and the difficulty in including students with disabilities in activities educational. The scarcity of investigations into the perception of students with disabilities reveals to us the hegemony of discourses on inclusion and the need to consider the place of speech of these subjects.

Keywords: Inclusion; Perception; Student; Scoping Review.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción del proceso de inclusión escolar desde el punto de vista de estudiantes, educadores y familias, de los estudiantes que cursan Educación Infantil, Primaria I y II y Secundaria. Se realizó una revisión de alcance de tesis y disertaciones, de 2010 a 2020, en las bases de datos CAPES y BDTD, los descriptores utilizados fueron: “proceso de inclusión escolar” Y “percepción de los estudiantes”; 2) “inclusión educativa” Y “percepción estudiantil”. Se seleccionaron 12 tesis y disertaciones, con predominio de tesis de maestría. Se observó que del 2011 al 2014 se concentró la mayor producción de Trabajo. De ellos, la mayoría versó sobre el aporte de los profesionales de la educación sobre sus percepciones en el proceso de

inclusión, luego sobre las percepciones totales de los familiares y tutores, seguido de la percepción de los estudiantes sobre la inclusión escolar y sólo un autor aportó la visión de los educadores y miembros de la familia en el mismo estudio. En general, se observaron discursos similares en relación a los aspectos negativos del proceso de inclusión escolar, en la visión de todos los actores investigados, tales como: el estigma, la falta de formación de los educadores y la dificultad para incluir estudiantes con discapacidad en las actividades educativas. La escasez de investigaciones sobre la percepción de los estudiantes con discapacidad nos revela la hegemonía de los discursos sobre la inclusión y la necesidad de considerar el lugar del discurso de estos sujetos.

Palabras clave: Inclusión; Percepción; Revisión de alcance.

Introdução

As ideias de escola inclusiva se fortaleceram na década de 1990 num movimento mundial em defesa da inclusão escolar das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), influenciando as políticas educacionais brasileiras e estabelecendo a responsabilidade do Estado para a efetivação da inclusão escolar de todos (Ziliotto e Gisi, 2018).

Com esse movimento mundial, a educação brasileira revelou que necessitava de novas posturas que adotassem uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, uma das legislações que reformulou o sistema educacional e traz repercussões até os dias de hoje é a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece a educação escolar na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa normativa inclui a Educação Especial no ensino regular, o que torna uma estratégia competente para o PAEE, fortalecendo assim o movimento inclusivo no país.

Mediante os pressupostos da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação promulgou em 2008 as diretrizes da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), onde declara que o PAEE tem o direito de se matricular em escolas regulares, além da garantia de atendimento Educacional Especializado (AEE), como a garantia de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, de mobílias etc.), a fim de oferecer condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas (Ziliotto e Gisi, 2018).

Outro marco na legislação brasileira foi a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, a qual busca “assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Atualmente, pode-se dizer que a legislação vigente no país apresenta uma grande evolução em relação à inclusão e educação de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Pavezi e Mainardes (2019) falam da importância em se compreender o processo histórico e de políticas educacionais ao longo dos anos, haja visto que as normativas legais não são meramente implementadas, mas são diretrizes que devem ser colocadas em prática pelos agentes envolvidos no contexto escolar. Ações essas que exigem novos olhares e posturas, uma vez que são interpretadas de diversas formas, a depender do contexto e autonomia do ambiente escolar (Santin e Jung, 2021).

Citamos também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de referência nacional para a formulação do currículo escolar nos âmbitos federais, estaduais e municipais, baseado nos marcos legais citados anteriormente, constituindo-se como uma orientação para os educadores, sendo, de certa forma, um facilitador na compreensão dos requisitos para a aprendizagem na educação escolar do país.

Não é novidade que as escolas enfrentam diversos desafios para efetivação da Educação Especial e da Educação Inclusiva como alternativas de emancipação e desenvolvimento dos estudantes, mesmo com normativas e documentos oficiais disponíveis.

Entretanto, para que a inclusão realmente aconteça, é preciso que o contexto escolar esteja munido de novas propostas educacionais, além do envolvimento efetivo da comunidade escolar, em especial dos educadores e estudantes, a fim de possibilitar uma educação de qualidade para todos. Além disso, a qualidade no convívio social entre os atores envolvidos (estudantes, educadores e demais profissionais) influencia diretamente na qualidade do que está sendo transmitido e aprendido no dia a dia dos estudantes (Bastos, 2019). Em outras palavras, para além de conceitos, regras e normativas, é necessária uma mudança de paradigma nas relações interpessoais estabelecidas.

Prieto (2006) descreve que a Educação Inclusiva deve se construir a partir da valorização da diversidade, pois essa é benéfica para a escolarização de todos que estão envolvidos no contexto escolar, uma vez que favorece o respeito às diferenças e os ritmos de aprendizagem, exigindo novas práticas pedagógicas e a ruptura com o senso comum. Nesse sentido, a Educação Inclusiva favorece o acesso e a permanência de estudantes com necessidades específicas, o rompimento de barreiras de aprendizagem, assim como a troca que se estabelece com o outro ao compreender e respeitar suas diferenças, além de permitir o crescimento pessoal e profissional daqueles que estão envolvidos nesse processo (Modolon, 2013).

Para isso, deve-se levar em consideração aspectos econômicos, estruturais e sociais da comunidade escolar e a compreensão de que a Educação Inclusiva é um processo contínuo que envolve os esforços das políticas pedagógicas e os valores empregados nas relações, e esses fatores podem influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento de estudantes em fase escolar, em específico de estudantes PAEE (Mittler, 2003).

Tendo em vista os desdobramentos históricos mencionados e as dificuldades até hoje encontradas nas escolas em relação à inclusão de crianças PAEE, o presente trabalho tem por objetivo analisar qual a percepção do processo de inclusão do ponto de vista de estudantes, educadores e familiares, uma vez que são protagonistas interdependentes no processo de inclusão (Pantaleão *et al.*, 2015), considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Sendo assim, é importante compreender os efeitos desencadeados desse processo do ponto de vista das pessoas que estão diretamente envolvidas.

Método

Para o presente trabalho, optou-se por realizar uma Revisão de Escopo (*scoping review*), por se tratar de um estudo exploratório, de abordagem ampla sobre um determinado domínio da literatura, na qual visa mapear os conceitos-chave, ou seja, os unitermos, os resultados, bem como as possíveis lacunas existentes na produção de conhecimento (Filho e Neto, 2021).

A pesquisa foi baseada no guia elaborado pelo *Joanna Briggs Institute for Scoping Review* (Peters *et al.*, 2015), conhecido como “PRISMA-ScR”, que detalha a maneira de se produzir uma revisão de escopo.

Armstrong *et al.* (2011) descreve cinco fases para a construção dessa pesquisa, sendo elas: 1) identificar as questões de pesquisa; 2) identificar estudos relevantes; 3) seleção dos estudos; 4) mapear os dados; 5) agrupar, resumir e reportar os resultados.

Tendo em vista as características apresentadas, as unidades de análise sobre a temática de pesquisa incluíram a produção de teses e dissertações. A questão norteadora do estudo foi: o que a literatura revela sobre a percepção do processo de inclusão escolar do ponto de vista dos estudantes e educadores?

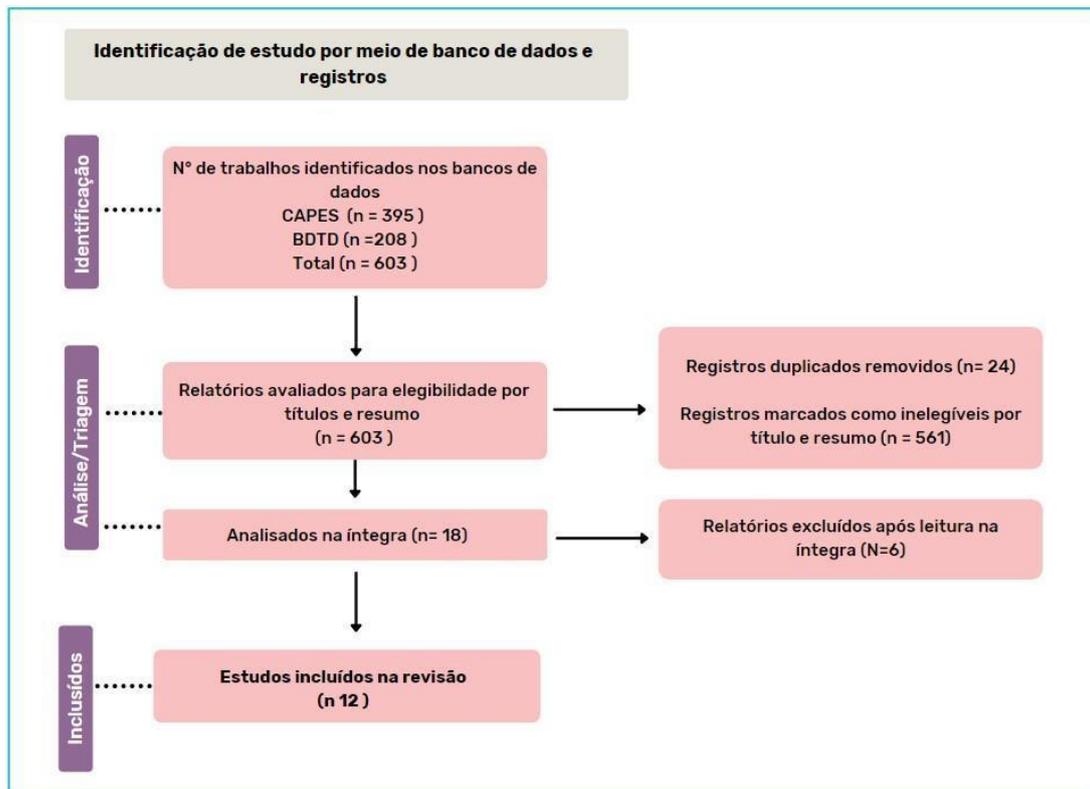
Durante o mapeamento dos trabalhos, notaram-se pesquisas que abordaram a percepção dos familiares sobre o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE. Nesse sentido, optou-se por incluí-las no presente estudo, uma vez que a família é parte ativa desse processo.

Adicionalmente, foram elaboradas algumas questões auxiliares: (i) qual a extensão e volume dos estudos? (ii) que instituições e orientadores mais têm investigado sobre o tema abordado? (iii) que tipos e abordagens de pesquisa foram encontrados? (iv) qual o público de maior enfoque nos estudos?

As buscas foram realizadas no período de 2010 a 2020 nas bases de dados *online*, sendo o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optou-se por esse intervalo com o objetivo de abranger publicações em um período de 10 anos. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: 1) “processo de inclusão escolar” *AND* “percepção estudantes”; 2) “Inclusão educacional” *AND* “percepção estudante”. Os trabalhos deveriam ser escritos em língua portuguesa e disponíveis na íntegra. Portanto, esses foram os critérios de inclusão.

Seguindo os critérios de inclusão apresentados acima, a pesquisa inicial identificou 603 resultados na base de dados da CAPES e BDTD. A partir da análise de título e resumo, 18 trabalhos foram incluídos para avaliação de elegibilidade e a amostra final contou com 12 estudos incluídos na revisão (Figura 1).

Figura1 – Fluxograma do processo de elegibilidade dos estudos.



Fonte: Adaptado pelas autoras, baseado no guia “Prisma ScR” (TRICCO *et al.*, 2018).

Resultados e Discussão

A seguir serão apresentados os resultados referentes à proposta do estudo. O mapeamento mostra o que se refere a (i) extensão e volume dos dados analisados sobre a produção de conhecimento acerca da percepção de estudantes, educadores e familiares em relação ao processo de inclusão escolar (2010–2020).

Observa-se que entre 2011 e 2014 concentra-se a maior produção de trabalhos, em sua maioria dissertações de mestrado (5), e as duas únicas pesquisas de teses de doutorado referente ao período estudado. Enfatizo que o conteúdo científico é essencial para a conservação, preservação de resultados e observações sobre uma determinada temática, bem como para uma mensuração de mudanças obtidas a partir de novas práticas e pesquisas. Sendo assim, investigar sobre a inclusão e suas transformações é imprescindível para evoluirmos enquanto sociedade. Nos anos seguintes (2015 a 2019), é possível observar uma produção linear nos trabalhos de mestrado (1) e a inexistência de volumes nos anos de 2010 e 2020.

Quanto às instituições que mais tem investigado sobre a temática, observa-se que a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) seguem as mesmas quantidades de produções de mestrado (2), somando juntas 50% da produção total encontrada sobre o tema na lacuna de tempo definida. As demais instituições de ensino (6) revelam apenas 1 produção desenvolvida sobre o assunto abordado. A Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foram as que desenvolveram produções de doutorado sobre o tema (2).

Ainda referente às questões auxiliares do estudo, um dado levantado foi em relação a (ii) quem são os orientadores que mais tem orientado pesquisas no campo das percepções sobre a Educação Inclusiva no período analisado,

Os dados revelam que as Pesquisadoras Luciene Maria da Silva e Tamara da Silveira Valente são as orientadoras que aparecem com maior frequência sobre a temática analisada, evidenciando $\frac{1}{3}$ das produções analisadas no estudo (4) que ocorreram nos anos de 2012 e 2014.

Ao analisar os dados das produções pode-se concluir que 91,6% são de abordagem qualitativa (11) e apenas 8,3% optaram pela abordagem quanti-qualitativa (1). Tratando-se dos tipos de pesquisa, quatro categorias foram encontradas, quais sejam: estudo de caso, exploratório, relato de experiência e descritivo e alguns trabalhos não relataram essa informação nos trechos analisados.

Pode-se dizer que a preferência na escolha de uma abordagem qualitativa está relacionada com os aspectos subjetivos que podem ser encontrados nas investigações com os participantes da pesquisa, que, por sua vez, traz grande relevância ao traduzir os significados e valores transmitidos pelos integrantes.

Nesse sentido, acredita-se que “descrever o fenômeno, com muito rigor e sob diferentes perspectivas, é importante para uma compreensão global dele” (Glat, Omote e Pletsch, 2014, p.33).

Com relação à última pergunta auxiliar, que se refere ao (iv) público de enfoque das pesquisas ou seja, a percepção de *Educadores, Familiares/Responsáveis, Estudantes e Educadores e Familiares*. Nota-se 50% de prevalência na contribuição dos profissionais da educação sobre suas percepções no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência (6). No percentual de familiares e responsáveis, observa-

se a representação de 25% do total de pesquisas analisadas (3). Seguindo nessa ordem, 16,6% abordam a percepção dos estudantes a respeito da inclusão escolar (2) e apenas um autor trouxe a visão de educadores e familiares num mesmo estudo. Uma possibilidade de compreensão desses dados se refere à facilidade de acesso ao desenvolvimento de pesquisas com educadores, não apenas no sentido da localidade do trabalho, mas também da adesão deles na participação e contribuição do conhecimento científico.

Como mencionado anteriormente, uma das etapas da revisão de escopo é a reportagem dos achados das pesquisas. Para tanto, a seguir, serão apresentados os resultados das percepções dos integrantes de cada trabalho. Considerando uma melhor organização e compreensão do conteúdo, preferiu-se categorizar as temáticas abordadas em 3 sessões, sendo elas: Percepção de Educadores, Percepção de Pais e Responsáveis e Percepção dos Estudantes.

Percepção de Educadores

O trabalho de Salgado (2012) sintetiza o que foi trazido pelos educadores entrevistados sobre a inclusão de crianças autistas e psicóticas na escola. É notado nas falas, no que tange à compreensão do diagnóstico da criança e ao processo de inclusão, a existência de concepções equivocadas que reforçam a estagnação das práticas educacionais. Foi possível analisar ainda, que existe a busca pelo culpado para o que se caracteriza como “fracasso escolar” e, na maioria das vezes, referem à condição do estudante e a insuficiente formação do educador como principais aspectos.

Evidencia-se a reflexão trazida pela autora sobre o processo de inclusão pela perspectiva dos educadores, que se resume apenas à socialização e à estigmatização do estudante pelo diagnóstico ou déficit. Também foi observada nas declarações a confusão que se estabelece entre o educador regente e o educador de apoio no que se refere a função de cada profissional, uma vez que o professor regente atribui que o aprendizado do estudante PAEE é de encargo do educador de apoio. Essa confusão entre as atribuições de cada profissional ressalta a necessidade de coerência na capacitação e articulação dos saberes entre os profissionais (Silva *et al.*, 2020).

Ferracioli (2018), ao apresentar os apontamentos de educadores de arte sobre a inclusão do estudante PAEE, mostra que os próprios profissionais reconhecem a

insuficiência do saber acadêmico sobre a inclusão do estudante PAEE e ressaltam a dificuldade encontrada na prática profissional para a incorporação de uma prática eficaz nesse aspecto. Também relacionam essa dificuldade à falta de recursos acessíveis na escola, à superlotação das salas de aula e à dificuldade na adaptação curricular (Guimarães *et al.*, 2021). Vale ressaltar que uma parcela considerável das entrevistadas disse buscar estratégias de adaptação curricular e modificar a dinâmica do ensino, visando considerar as necessidades do estudante com deficiência. Esse é um movimento de grande importância na aprendizagem do estudante, como declara Marques e Duarte (2013).

Medeiros (2015), em sua tese, apresentou relatos que se assemelham, em grande parte, ao que foi demonstrado por Ferracioli (2018) e Salgado (2012) no que se refere à insatisfação do educador na formação acadêmica sobre conteúdos voltados a crianças com deficiências, a falta de recursos da escola e a dificuldade em compreender o diagnóstico do estudante. Também sinalizam sobre a diversidade social que se encontra em escolas de bairros mais pobres e o quanto isso está diretamente relacionado ao maior número de crianças com deficiência que frequentam a instituição de ensino, além da falta de profissionais para integrar as turmas. Para os entrevistados, dar continuidade pela busca de conhecimento é um caminho promissor para uma mudança significativa no processo de inclusão do estudante PAEE.

Ogasawara (2017), ao também abordar educadores e suas percepções sobre a inclusão do estudante PAEE, mais uma vez descreve aspectos comumente encontrados nos estudos citados acima. Os educadores entrevistados atribuem ao processo de inclusão um discurso contraditório, uma vez que o sistema educacional mantém condutas normalizadoras, tanto em ações como em conteúdo pedagógico. Alguns educadores declaram que não há assistência necessária para garantir a inclusão desses estudantes e é percebido comportamento protecionista em relação à criança com deficiência por parte dos participantes da entrevista.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2012), em suas investigações com educadoras de salas regulares, realça o que foi trazido até aqui, como: a falta de equipamentos para a atuação pedagógica, a dificuldade em lidar com a deficiência do estudante e a articulação precária da escola com os pais e responsáveis. Pela percepção das entrevistadas, foi notado a importância do educador de atendimento

educacional especializado para o processo de inclusão efetivo de crianças PAEE, além da presença de uma compreensão distorcida sobre a atuação desse profissional para com o estudante, pois é comum haver a ideia de que a responsabilidade única da inclusão recaia sobre a atuação do educador de apoio. O argumento de base trazido pelas integrantes sobre a inclusão é de que existe a necessidade de condições concretas para a efetivação da inclusão escolar (Silva, 2012).

O trabalho de Petro (2014), que analisa a percepção de educadores de matemática sobre a inclusão de estudantes com Deficiência Visual (DV), mais uma vez mostra uma recorrente exposição de aspectos que dificultam a inclusão do estudante, como: a não participação do estudante em todas as atividades escolares; a presença latente de atitudes preconceituosas; o encaminhamento do estudante com deficiência que apresente indisciplina para o setor do atendimento educacional especializado e não para o setor de orientação, como deveria ser feito; algumas falas revelaram que o estudante com DV não é inserido nas aulas de educação física por insuficiência de adequações instrumentais por parte do educador; frustração do profissional com sua prática pedagógica e dificuldade no intercâmbio com os demais educadores e gestores da escola. Em suma, os seis trabalhos que abordaram as percepções dos educadores trouxeram mais discursos voltados a negligências, tanto estruturais quanto atitudinais, daqueles que compartilham o ambiente escolar.

Em um estudo comparativo, onde investiga a percepção de educadores e familiares/responsáveis de crianças com deficiência sobre o processo de inclusão escolar nas cidades de Maringá (PR) e Guadalajara (Espanha), Miranda (2011) aponta o que se observa nos resultados das demais pesquisas apresentadas em relação à falta de preparo dos educadores frente à atuação com crianças com deficiências, bem como à dificuldade na adequação curricular do estudante com necessidades educacionais específicas e ao “rótulo” que se atribui a criança com deficiência que recebe apoio pedagógico fora da sala de aula com os demais estudantes, aspectos também identificados por Lima *et al.* (2018). A pesquisa revela ainda a diferença nas concepções relativas ao conceito de inclusão e diversidade escolar nos diálogos de profissionais do Brasil e da Espanha, auxiliando na expansão da compreensão a partir de diferentes realidades culturais.

No geral, os achados referentes aos aspectos que dificultam a inclusão escolar do aluno PAEE vão de encontro ao que a literatura nos apresenta (Alves e Almeida, 2021; Pavezi e Mainardes, 2019; Pavaneli, 2018), evidenciando uma diversidade de dificuldades e desafios apresentados pelos participantes.

Percepção de Pais e Responsáveis

Ao analisar o estudo de Oliveira (2016) realizado apenas com as mães de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) que frequentam escola regular e/ou escola especial, foi possível notar que as famílias encontram dificuldades na escolha da escola para seus filhos, uma vez que há ambiguidade nos discursos dos profissionais que os orientam, além de haver uma supervalorização do saber médico nesse processo.

Vale ressaltar que, em relação ao processo de inclusão e à percepção sobre os docentes, as mães entrevistadas revelam ter encontrado barreiras institucionais, despreparo dos educadores, estigma, preconceito e exclusão dos filhos nas escolas que se declaram inclusivas. Levando em consideração as observações do estudo, fica evidente que o contexto escolar, seja ele regular ou da Educação Especial, ainda reproduz muitos paradigmas excludentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual (Oliveira, 2016; Maturana e Cia, 2015).

Cotarelli (2014), ao categorizar suas questões da pesquisa, expôs: a percepção dos pais sobre a dificuldade do educador em estabelecer uma relação com o estudante; a exclusão do estudante em salas à parte dos demais colegas da turma, como visto também no estudo de Lima *et al.*, (2018); a ausência de recursos para o acompanhamento da aula; a responsabilização apenas do educador de apoio educacional com o ensino; episódios de violência verbal e física por parte dos profissionais para com esses estudantes.

Em suma, é possível concluir que muitos pais não estão satisfeitos com a inclusão oferecida pelas escolas, além da insatisfação em relação ao desamparo do Estado sobre os direitos, em tese, garantidos para esses estudantes (Maturana e Cia, 2015).

Na dissertação de Morro (2014) é revelado por parte dos entrevistados diversos aspectos negativos sobre o processo de inclusão das crianças na educação infantil, podendo destacar a dificuldade que as famílias encontram em manter uma

comunicação com a escola ou, quando a tem, é notado que apenas os educadores de apoio pedagógico passam informações sobre o estudante, demonstrando negligência por parte do educador responsável da turma.

Outro aspecto citado é em relação ao tratamento oferecido aos filhos. Os pais percebem repetidas situações de isolamento da criança, diferença no tratamento em relação aos demais, comodismo por parte do cuidador, dando exemplo como: apresentar desafios inferiores ao que se cobram de outras crianças no processo de aprendizagem, a falta de acessibilidade física e insatisfação com o educador exclusivo que acompanha a criança com deficiência. É comumente encontrado nas falas dos familiares do estudo o medo e a insegurança que os pais sentem ao manter a criança na escola, devido ao reconhecimento da precariedade de recursos escolares, assumindo muitas vezes posturas superprotetoras (Silva *et al.*, 2021).

Nas três pesquisas, muitas opiniões se repetem quando se refere ao tratamento oferecido pelos educadores, bem como aos recursos disponibilizados na instituição de ensino. No que tange à relação escola-família, a literatura sinaliza a importância das trocas entre família e educadores, uma vez que o trabalho em conjunto visa promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, a inclusão educacional (Silva *et al.*, 2021; Pantaleão *et al.*, 2015).

Por outro lado, é válido ressaltar que, além das fragilidades encontradas nas escolas, não é incomum que os familiares também negligenciem a interação com a instituição, como analisa os resultados da pesquisa de Maturana e Cia (2015), ao notarem que os pais pouco vão às escolas e que as trocas entre ambos normalmente ocorrem quando surgem intercorrências com as crianças (Silva *et al.*, 2021).

Nesse sentido, ressaltamos que essa cultura de separar escola e família só fomenta as dificuldades do processo de inclusão escolar do estudante PAEE, uma vez que esse movimento depende do envolvimento de todos.

Portanto, cabe dizer que apenas matricular o estudante PAEE na educação básica por si só não se configura como inclusão (Guimarães *et al.*, 2021) e que é preciso mais do que medidas legislativas para a consolidação da inclusão escolar, é necessário planejamento e gerenciamento tanto materiais como imateriais para uma mudança de percepção sobre o processo de inclusão (Ziliotto e Gisi, 2018).

Percepção dos Estudantes

Alves (2013) entende que compreender o ponto de vista do estudante PAEE sobre o seu processo de inclusão permite que o educador responda melhor às necessidades dos estudantes, favorecendo, assim, o senso de pertencimento deles. O estudo apresenta o que os estudantes assentem sobre os aspectos que favorecem e os que dificultam sua inclusão nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, revelam que, para eles, participar das atividades com os colegas os faz se sentirem incluídos, bem como gera interação com os demais da turma.

Em contrapartida, expressaram situações em que há o impedimento em realizar as atividades em quadra ou mesmo situações nas quais são direcionados a praticar atividades de forma isolada, configurando exclusão e segregação. Em relação à interação social com outros da turma, evidenciam atitudes frequentes de *bullying* (Alves, 2013).

Em suma, os estudantes entrevistados demonstraram não se sentirem incluídos nas aulas de Educação Física e atrelam também ao fato do despreparo dos educadores em adaptar as atividades programadas, principalmente em propostas de dinâmicas em grupos, fomentando condutas excludentes. Esse fato corrobora com os estudos de Fiorini e Manzini (2016) e Palma e Lehnhard (2012) sobre os aspectos excludentes das aulas de Educação Física. O estudo se mostrou um trabalho com riqueza de detalhes sobre as percepções dos estudantes com deficiência visual sobre o seu próprio processo de inclusão, demonstrando resultados de grande pertinência para a reavaliação de práticas ditas inclusivas.

O estudo de Dias e Pingoello (2016) expõe que pouco se encontra na literatura sobre essa temática e destaca o fato de o PAEE ser frequentemente uma tradicional vítima dessas agressões. Somado aos preconceitos enfrentados diariamente, o *bullying* traz implicações na vida do estudante com deficiência dentro e fora da escola, comprometendo sua interação social, aprendizagem, desenvolvimento, entre outras dimensões. Para tanto, ressaltam a importância do papel do educador na busca de medidas de resolução desses conflitos (Dias e Pingoello, 2016; Rocha, 2020).

Ainda nessa perspectiva, Duboc (2019) buscou, por meio de depoimentos, compreender a visão de colegas de sala de aula de estudantes com deficiência sobre o processo de inclusão escolar e suas atitudes em relação ao mesmo. Sobre os

aspectos da inclusão, alguns estudantes revelaram uma relação de caráter inclusivo ao oferecer suporte nas aulas de educação física e em momentos de interação com o educando.

Além do exposto, a pesquisa apontou elementos alarmantes nos discursos dos entrevistados envolvidos nesse processo, como: prevalência de falas do senso comum voltadas ao PAEE, negando a deficiência do estudante, colocando-o em posição de normatização ou com estereótipos de herói, vítima ou vilão. Alguns estudantes explicitam atitudes de competitividade e estigma nas aulas de educação física, com insultos voltados à dificuldade do estudante com deficiência física nas atividades propostas.

A autora finaliza destacando a necessidade de um movimento das escolas a favor da inclusão, pois o preconceito velado dos colegas configura um problema de repercussões diversas na escolarização do estudante com deficiência, como menciona Guimarães *et al.* (2021), ao trazer que o maior desafio da educação inclusiva é o rompimento de práticas excludentes que não levam em consideração as subjetividades dos estudantes (Duboc, 2019).

De fato, além de serem as vítimas mais frequentes de *bullying*, os alunos PAEE são menos aceitos pelos demais colegas nas salas regulares, devido às concepções equivocadas a respeito das diferenças do estudante com deficiência (Seminotti, 2008). Considero também o que Mello *et al.* (2019) trazem ao refletir sobre a pessoa com deficiência, onde o preconceito direcionado a esses se dá por um mecanismo de negação social da diversidade humana, ao passo que as deficiências são vistas como carências ou insuficiências. Cabe dizer, então, que se nota nas percepções, tanto dos estudantes com deficiência quanto dos colegas, uma expressiva percepção/concepção negativa em relação à inclusão e à pessoa com deficiência.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar a percepção dos principais atores envolvidos no processo de inclusão escolar. Foi possível observar que, apesar da educação ser considerada um direito de todos e dever do Estado, da família e de comprometimento da sociedade no geral, os estudos apontam lacunas importantes como falta de

conhecimentos específicos dos educadores, estigmatização do estudante PAEE, incoerência entre discurso e prática da inclusão, segregação, falta de acolhimento dos colegas de sala, entre outros problemas que impossibilitam uma visão positiva desse processo, mesmo com a implementação do processo de inclusão escolar previsto pela Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que orienta recursos educativos específicos ao ensino de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996) e que influenciou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que dispõe sobre a universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 2014).

No entanto, não há referência, nos estudos analisados, sobre uma aproximação entre o que se é praticado e o que seria considerado um processo ideal ou ao menos mais esperado, pois, como menciona Luz e Caimi (2018), para a efetivação da inclusão, é necessário mudanças no sistema educacional, tanto estruturais como organizacionais, além da eliminação do conformismo da escola, família e gestão.

Em relação ao conteúdo de cada estudo analisado, fica evidente que as percepções sobre a inclusão e sobre o que se oferta para evolução da educação continuam bem abaixo do que seria necessário para a sua efetivação. São notadas fragilidades na raiz de todo esse processo, como visto na insuficiência de conteúdo acadêmico na formação do profissional, além da responsabilização do educador por falhas no sistema educacional, o que não significa que não seja verídica essa situação de também apresentar problemáticas no próprio sistema mencionado.

Outro fator a se considerar é sobre a percepção que se construiu e se solidificou historicamente sobre o imaginário da pessoa PAEE, o que se confirma no relato de Alves e Almeida (2021) onde salientam a padronização que as escolas ainda fazem ao descrever os aspectos do fracasso escolar do PAEE, não sendo justo esperar o mesmo resultado de todos os alunos quando a própria escola não se constitui como democrática e inclusiva. Mori *et al* (2020), na mesma perspectiva, problematiza o fracasso escolar em respeito às vivências não favorecedoras do contexto escolar no desenvolvimento do estudante com deficiência.

Sobre a percepção de familiares, houve a prevalência de mães e avós nas entrevistas, ressaltando que, na maioria das vezes, recai sobre a figura feminina o

cuidado para com o PAEE e, na mesma proporção, a culpa por não ocorrer o que se espera com o cuidado, em concordância ao exposto por Fonseca *et al.* (2020), que faz uma apresentação sobre os aspectos que envolvem a sobrecarga do papel da mãe na atenção ao filho com deficiência intelectual.

De forma geral, constatou-se o que Silva e Carvalho (2017) evidenciam em sua pesquisa, quando trazem que é necessário ampliar os horizontes acerca do que entendemos e aplicamos sobre a inclusão escolar e a urgência para as adaptações desse processo, somando forças das instituições de ensino, família e Estado.

Do ponto de vista metodológico, fizemos uma opção por utilizar o unitermo “percepção”, mas sabemos que a troca dessa palavra por “concepção” abrangeria outros tipos de estudos, uma definição que traria possivelmente outros resultados. De qualquer forma, concordamos com Souza (2019) e Torres e Cruz e Cabral (2021) que afirmam a importância em continuarmos estudando a compreensão que a sociedade constrói sobre o PAEE, de modo que essas concepções estejam sempre atreladas aos seus princípios morais, éticos e atitudinais, ou seja, ao nos debruçarmos sobre as concepções ou percepções, estaremos cada vez mais nos aproximando de melhores estratégias para modificarmos essas ideias pré-estabelecidas.

Além disso, ressaltamos a escassez de estudos investigativos frente à percepção do sujeito sobre seu próprio processo de inclusão, o que nos revela a consistente posição de silenciamento que a sociedade “coloca” a pessoa PAEE, reduzindo sua autonomia acerca de aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento psicossocial.

Nesse sentido, em oposição a esse movimento excludente, utilizamos as contribuições de Freitas e Ribeiro (2019) sobre lugar de fala, ao incentivar a visibilidade de fala (apropriação) de populações historicamente invisibilizadas. Nesse caso, a autora refere-se à população negra, especialmente a mulher.

Por fim, no caso do PAEE, há também a necessidade de questionamento daqueles que detêm o poder do discurso e o movimento ativo na reivindicação do protagonismo do sujeito PAEE frente ao sistema hegemônico persistente. Para tanto, é necessário reconhecermos nosso papel nessa estrutura (Freitas e Ribeiro, 2019; Mello *et al.*, 2019), bem como continuar refletindo sobre o impacto de estudo que

analise a percepção do entorno, mas especialmente dos principais protagonistas desse fenômeno social.

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanure. **O Aluno com Deficiência Visual Nas Aulas De Educação Física: Análise Do Processo Inclusivo**, 2013. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

ALVES, Marli de Souza; ALMEIDA, Sandra Maciel de. A inclusão do educando com deficiência no espaço escolar: realidade e direito no Brasil. **Diversidades, educação e inclusão**, p. 347-357, 2021.

ARMSTRONG, Rebecca; HALL, Belinda; DOYLE, Jodie; WATERS, Elizabeth. **'Scoping the scope' of a Cochrane review**. Journal of Public Health, n.33, v. 1, 147-150, 2011. Disponível em: <https://academic.oup.com/jpubhealth/article/33/1/147/1549781>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. **Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) - Universidade Estadual Paulista.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COTARELLI, Caroline Messas. **A Inclusão Escolar De Alunos Autistas E Psicóticos: A Percepção Dos Pais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

DUBOC, Thaís Oliveira. **Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) – Universidade do Estado da Bahia.

FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Percepções E Práticas De Professores De Arte Em Relação à Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Um Estudo De Caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016.

FONSECA, Sarah Cecílio; DE CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; ALVES, Beatriz André. Investigação-ação com mães de pessoas com deficiência intelectual: a redução da sobrecarga como um projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-21, 2020.

FREITAS, Thayanne Tavares; RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017, p.112 (Feminismos Plurais). **Horizontes Antropológicos**, n. 54, p. 361-366, 2019.

GLAT, Rosana; OMOTE, Sadao; PLETSCHE, Márcia Denise. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CHACON, Miguel Cláudio Moriel (orgs.). **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014. p. 25-44

GUIMARÃES, Dalila Viana *et al.* A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 13, n. 29, p. 89-106, 2021.

LIMA, Roberta Gomes *et al.* O processo de inclusão de alunos com deficiência na percepção dos professores. **Carpe Diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 16, n. 2, p. 176-187, 2018.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. Trabalho colaborativo e adaptação curricular: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de ciências humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-104, 2013.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 349-358, 2015.

MEDEIROS, Maria Luiza Gomes *et al.* **A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2015. Tese (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

MELLO, Leticia Souza *et al.* Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 23, p. 118-139, 2019.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação Infantil: Percepção De Profissionais E Familiares Sobre Inclusão, Aprendizagem E Desenvolvimento Da Criança Com**

Deficiência, Em Maringá/BR E Em Guadalajara/ES. 2011. Tese (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista.

MODOLON, Joice Rodrigues. Educação Inclusiva: realidade ou utopia? **Revista Criar Educação**, v. 2, n. 1, 2013.

MORI, Valéria Deusdará; CORDEIRO, Vitor Pedro Moretto; DE OLIVEIRA CAMPOLINA, Luciana. A tecitura das produções subjetivas implicadas no fracasso escolar e a problematização da psicologia na escola. **Multi-Science Journal**, v. 3, n. 2, p. 3-11, 2020.

MORRO, Lisiane Rzatki. **Famílias de crianças com deficiência: o que pensam sobre o processo de inclusão na educação infantil.** 2014. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – universidade do Vale do Itajaí.

OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. **Percepção dos professores sobre os alunos em situação de inclusão.** 2017. Dissertação (Dissertação em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia.

Oliveira, Claudia Medeiros de. Entre Escolas: **A Trajetória Escolar De Estudantes Com Deficiência Intelectual a Partir Da Percepção Das Mães.** 2016. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul.

PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PANTALEÃO, Edson; GOMES, Núbia Rosetti Nascimento; CARVALHO, Elaine. Interdependência na figuração família-escola na inclusão do estudante com deficiência. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 2, p. 66-81, 2015.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do ensino fundamental II.** 2018. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. História das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas: a importância da análise em contextos situados. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 477-496, 2019.

PETRÓ, Caroline da Silva. **A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais.** 2014. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.

ROCHA, TERMISIA LUIZA. Combate ao bullying na escola contra pessoas com deficiência. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 38, 2020.

SALGADO, Andressa Mattos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Maewa Marina Gomes da Silva e. **Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes**. 2019. Tese (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre deficiência importam? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 2021, v. 27, p. 545-558.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As Políticas de Educação Especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. *Sisyphus – Journal of Education*. Universidade de Lisboa. 2018, v. 6, n. 3, p. 99-115.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)