

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado

Fernanda Cristina Corrêa da Costa

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO:
um estudo de caso em uma organização escolar estadual de MG**

Belo Horizonte

2024

Fernanda Cristina Corrêa da Costa

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO:
um estudo de caso em uma organização escolar estadual de MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fernanda Versiani de Rezende

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Área de concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiett de Almeida CRB6 3082

Costa, Fernanda Cristina Corrêa da.

C837e

Educação inclusiva e teoria da estruturação: um estudo de caso em uma organização escolar estadual de MG. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024.

120 p.

Orientadora: Dr.^a Fernanda Versiani

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Educação inclusiva - Teoria da estruturação - Gestão pública - Políticas públicas - Inclusão

I. Fernanda Cristina Corrêa da Costa II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.70

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **Fernanda Cristina Correa da Costa** REGISTRO Nº. **798** No dia **25/10/2024** às **14:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **"EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO: um estudo de caso em uma organização escolar estadual de MG"**. Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Fernanda Versiani de Rezende**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 28/10/2024 15:05:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

25/10/2024

Prof.^a Dr.^a **Fernanda Versiani de Rezende**
Centro Universitário Unihorizontes - (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA**
Data: 28/10/2024 15:10:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pro.^a Dr.^a **Michelle Regina Santana Dutra**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO DOS SANTOS SILVA**
Data: 28/10/2024 14:53:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Antonio dos Santos Silva Santos**
Centro Universitário Vale do Rio Verde

**DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO:
um estudo de caso em uma organização escolar estadual de MG**
apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito parcial
para obtenção do título de
MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO
de autoria de

FERNANDA CRISTINA CORRÊA DA COSTA

contendo 120 páginas

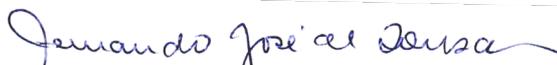
sob orientação de

ORIENTADOR(A): Prof.^a Dr.^a FERNANDA VERSIANI

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 04 de outubro de 2024


Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que, por meio das mãos de Nossa Senhora e de seu filho Jesus, guiou e fortaleceu cada passo desta jornada, iluminando meu caminho até a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, Napoleão (em memória) e Sueli, meu sincero agradecimento por me darem a vida e sempre me estimularem a estudar e a acreditar nos meus sonhos. Vocês são a base de todas as minhas conquistas.

Ao meu amado marido, Marco Antonio, expresso minha profunda gratidão por sempre me inspirar a buscar novos horizontes, por segurar firmemente minha mão e caminhar ao meu lado nessa jornada. Seu amor, sua força e seu apoio foram essenciais para que eu alcançasse este sonho. Agradeço também ao meu irmão, Rodrigo, à minha cunhada Sueli e ao meu afilhado, Davi, pelo carinho e incentivo constantes, que me impulsionaram a desenvolver todo o meu potencial.

Minha gratidão especial à minha grande amiga e comadre, Alê, que esteve ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, carinho e amizade verdadeira.

Quero expressar minha gratidão às amigas que o mestrado me presenteou, Janaína e Rose, que caminharam ao meu lado durante esses dois anos tão desafiadores. Vocês são simplesmente incríveis.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Versiani, sou imensamente grata por sua orientação precisa e por ser uma verdadeira bússola durante essa jornada acadêmica, sempre me guiando com sabedoria e dedicação. Estendo meu agradecimento a todos os professores do Centro Universitário Unihorizontes, que me inspiraram com seu conhecimento e comprometimento, e também aos meus colegas de turma, com quem compartilhei aprendizado e momentos de leveza e seriedade ao longo do curso.

Agradeço profundamente à iniciativa do Governo de Minas Gerais, pelo projeto Trilhas do Futuro Educadores, que proporcionou uma oportunidade valiosa para o meu desenvolvimento profissional e foi fundamental para a realização deste mestrado.

Por fim, agradeço de coração a todos os entrevistados que gentilmente contribuíram com seu tempo e conhecimento para a realização deste trabalho. Sem a colaboração de todos vocês, este mestrado não teria sido possível.

RESUMO

Objetivo: Analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens.

Teoria: O referencial teórico aborda a evolução da educação inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados pelas escolas públicas para sua implementação. Para contextualizar essas dificuldades, a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens é apresentada, explicando como as estruturas sociais – representadas pelo Estado, escolas e famílias – influenciam e são moldadas pelas ações individuais, mostrando como as políticas públicas e o envolvimento dos agentes no processo de inclusão impactam a realidade das escolas e dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Método: trata-se de uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa. Os sujeitos de pesquisa foram organizados em 3 grupos: Escola (composto por professores regentes, professores de apoio, especialistas e a diretora), Estado (representado por uma analista da Superintendência Regional de Ensino - SRE) e Família (formado pelos pais e/ou responsáveis dos alunos), totalizando 32 participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas individualmente. Os dados coletados foram analisados utilizando a estratégia da Análise de Conteúdo de Bardin.

Resultados: a pesquisa revelou que o acolhimento inicial, de caráter subjetivo, dos alunos com NEE por parte de toda a equipe educativa é um aspecto primordial, precedendo as práticas formais de inclusão. O estudo destacou ainda que a falta de infraestrutura adequada, o baixo investimento em material didático pedagógico, a formação insuficiente de professores e as barreiras familiares afetam diretamente o processo de inclusão, gerando tensões entre os agentes e as estruturas. A percepção dos entrevistados aponta para a complexidade das interações entre Estado, Escola e Família, destacando as dificuldades enfrentadas para que o processo inclusivo seja eficaz.

Contribuições teórico-metodológicas: A pesquisa avança ao aplicar a Teoria da Estruturação ao contexto da inclusão escolar, propondo uma reflexão aprofundada sobre como as interações entre as estruturas envolvidas moldam a eficácia da educação inclusiva. Destaca-se a importância da colaboração entre Estado, Escola e Família para superar os desafios relacionados à infraestrutura, a formação docente e a participação da família.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: A pesquisa sugere a necessidade de maior investimento em políticas públicas que apoiem a formação de professores e a infraestrutura escolar, além de incentivar a participação ativa das famílias no processo de inclusão. A aplicação de práticas inclusivas mais integradas e colaborativas entre as partes envolvidas pode melhorar a experiência e o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Contribuições sociais: Este estudo contribui para o debate sobre educação inclusiva, ao destacar a importância de políticas públicas eficazes, colaboração entre escola e família, e práticas educacionais que favoreçam a inclusão. A pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva que leve em conta as realidades enfrentadas pelas escolas públicas, propondo uma melhoria contínua nas práticas escolares e no apoio às necessidades especiais dos alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Teoria da Estruturação. Gestão Pública. Políticas Públicas. Inclusão.

ABSTRACT

Objective: Analyze inclusive education in a state school institution in Minas Gerais in light of the reciprocal relationship between State, School and Family, based on the conception of Giddens' Structuring Theory.

Theory: The theoretical framework addresses the evolution of inclusive education in Brazil and the challenges faced by public schools in implementing it. To contextualize these difficulties, Anthony Giddens' Structurization Theory is presented, explaining how social structures – represented by the State, schools and families – influence and are shaped by individual actions, showing how public policies and the involvement of agents in the inclusion process impact the reality of schools and students with special educational needs.

Method: This is a descriptive study with a qualitative approach. The research subjects were organized into 3 groups: School (composed of teachers, support teachers, specialists and the principal), State (represented by an analyst from the Regional Education Superintendence - SRE) and Family (formed by the parents and/or guardians of the students), totaling 32 participants. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which were recorded and transcribed individually. The data collected were analyzed using Bardin's Content Analysis strategy.

Results: The research revealed that the initial, subjective reception of students with SEN by the entire educational team is a fundamental aspect, preceding formal inclusion practices. The study also highlighted that the lack of adequate infrastructure, low investment in educational materials, insufficient teacher training and family barriers directly affect the inclusion process, generating tensions between agents and structures. The perception of the interviewees points to the complexity of the interactions between the State, School and Family, highlighting the difficulties faced for the inclusive process to be effective.

Theoretical and methodological contributions: The research advances by applying the Structuring Theory to the context of school inclusion, proposing an in-depth reflection on how the interactions between the structures involved shape the effectiveness of inclusive education. The importance of collaboration between the State, School and Family to overcome the challenges related to infrastructure, teacher training and family participation is highlighted.

Pragmatic and organizational contributions: The research suggests the need for greater investment in public policies that support teacher training and school infrastructure, in addition to encouraging the active participation of families in the inclusion process. The application of more integrated and collaborative inclusive practices between stakeholders can improve the experience and development of students with SEN.

Social contributions: This study contributes to the debate on inclusive education by highlighting the importance of effective public policies, collaboration between schools and families, and educational practices that favor inclusion. The research reinforces the need for an inclusive approach that takes into account the realities faced by public schools, proposing continuous improvement in school practices and in supporting students' special needs.

Keywords: Inclusive Education. Structuration Theory. Public Management. Public Policies. Inclusion.

RESUMEN

Objetivo: Analizar la educación inclusiva en una institución escolar estatal de Minas Gerais a la luz de la relación recíproca entre Estado, Escuela y Familia, a partir de la concepción de la Teoría de la Estructuración de Giddens.

Teoría: El marco teórico aborda la evolución de la educación inclusiva en Brasil y los desafíos que enfrentan las escuelas públicas en su implementación. Para contextualizar estas dificultades, se presenta la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens, que explica cómo las estructuras sociales –representadas por el Estado, las escuelas y las familias– influyen y son moldeadas por las acciones individuales, mostrando cómo impactan las políticas públicas y la implicación de los agentes en el proceso de inclusión. la realidad de los centros educativos y del alumnado con necesidades educativas especiales.

Método: Se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los sujetos de investigación se organizan en 3 grupos: Escuela (integrada por docentes líderes, docentes de apoyo, especialistas y el director), Estatal (representada por un analista de la Superintendencia Regional de Educación - SRE) y Familia (formada por sacerdotes de familia y/o o responsables de alumnos), con un total de 32 participantes. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas y transcritas individualmente. Los datos recopilados se analizaron utilizando la estrategia de Análisis de Contenido de Bardin.

Resultados: La investigación reveló que la recepción inicial y subjetiva de los estudiantes con NEE por parte de todo el equipo educativo es un aspecto primordial, precedente a las prácticas formales de inclusión. El estudio también destaca que la falta de infraestructuras adecuadas, la baja inversión en material educativo, la insuficiente formación docente y las barreras familiares inciden directamente en el proceso de inclusión, generando tensiones entre agentes y estructuras. La percepción de los entrevistados apunta a la complejidad de las interacciones entre Estado, Escuela y Familia, destacando las dificultades enfrentadas para que el proceso inclusivo se haga efectivo.

Aportes teórico-metodológicos: La investigación avanza aplicando la Teoría de las Estructuras en el contexto de la inclusión escolar, proponiendo una reflexión profunda sobre cómo las interacciones entre las estructuras involucradas configuran la efectividad de la educación inclusiva. Se destaca la importancia de la colaboración entre Estado, Escuela y Familia para superar desafíos relacionados con infraestructura, formación docente y participación familiar.

Aportes pragmáticos y organizacionales: La investigación sugiere la necesidad de una mayor inversión en políticas públicas que apoyen la formación docente y la infraestructura escolar, además de incentivar la participación activa de las familias en el proceso de inclusión. La aplicación de prácticas inclusivas más integradas y colaborativas entre las partes involucradas puede mejorar la experiencia y el desarrollo de los estudiantes con NEE.

Contribuciones sociales: Este estudio contribuye al debate sobre la educación inclusiva, destacando la importancia de políticas públicas efectivas, la colaboración entre escuelas y familias y prácticas educativas que favorezcan la inclusión. La investigación sustenta la necesidad de un enfoque inclusivo que tenga en cuenta las realidades que enfrentan las escuelas públicas, proponiendo la mejora continua de las prácticas escolares y el apoyo a las necesidades especiales de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Teoría estructural. Gestión Pública. Políticas Públicas. Inclusión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Descrição de cada deficiência conforme Resolução SEE-MG nº4256/2020	25
Figura 2 - Organograma da Escola Estadual “José Napoleão da Costa”	30
Figura 3 - Elementos que compõem a Teoria da Estruturação.....	46
Figura 4 - A influência recursiva na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	56
Figura 5 - Visão geral do caso, unidade de análise de observação.....	60
Figura 6 - Percurso metodológico	65
Figura 7 - Interpretação sintética dos principais resultados	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas identificadas	20
Tabela 2 -Número de matrículas de alunos com Deficiência, TEA, Superdotação/altas habilidades nas escolas estaduais de Minas Gerais em 2022	26
Tabela 3 - Equipe escolar	30
Tabela 4 - Corpo docente	30
Tabela 5 - Alunos da Educação Especial.....	32
Tabela 6 - Ações implementadas pelo Estado em prol da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino Público Regular.....	51
Tabela 7 – Sujeitos de pesquisa	59
Tabela 8 – Categorias identificadas.....	663
Tabela 9 - Aspectos demográficos dos entrevistados	636

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASB – Auxiliar de Serviços Gerais

ATB – Assistente Técnico de Educação Básica

DI – Deficiência Intelectual

EEB – Especialista em Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEB – Professor de Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SPELL – Scientific Periodicals Eletronic Library

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Objetivos da pesquisa.....	18
<i>1.1.1 Objetivo Geral.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.2 Objetivos Específicos.....</i>	<i>18</i>
1.2 Justificativa.....	18
1.3 Adequação à Linha de Pesquisa.....	23
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	24
2.1 Cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.....	24
2.2 Escola Estadual “ José Napoleão da Costa” e alunos com necessidades educacionais especiais.....	29
<i>2.2.1 As Políticas descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico sobre a educação inclusiva.....</i>	<i>33</i>
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
3.1 Educação Inclusiva no Brasil: breve contextualização dos períodos históricos e dos avanços legislativos.....	35
3.2 Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil.....	40
3.3 Teoria da Estruturação de Giddens.....	45
<i>3.3.1 A relação indissociável entre estado, escola e família na inclusão de alunos com necessidades especiais: uma discussão à luz da Teoria da Estruturação de Giddens.....</i>	<i>49</i>
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1 Tipo de pesquisa, abordagem e método de pesquisa.....	56
4.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa.....	58
4.3 Técnica de coleta de dados.....	59
4.4 Estratégia da análise de dados.....	62
5 ANÁLISE DE DADOS: O ACOLHIMENTO COMO CATEGORIA CENTRAL.....	65
5.1 Acolhimento como um ato de amor na rotina, mas não como regra “formal”.....	70
5.2 Influências das Rotinas e Regras no acolhimento: da matrícula dos alunos à relação com professores regentes e de apoio.....	77
<i>5.2.1 Da matrícula: o início do acolhimento dentro da Escola.....</i>	<i>84</i>
<i>5.2.2 A relação com professores regentes e de apoio no acolhimento.....</i>	<i>85</i>

5.3 Ações e consequências não premeditadas: na contramão do acolhimento.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A - Roteiro Entrevista - Analista, Diretor, Especialista e Professores.....	116
APÊNDICE B - Roteiro Entrevista – Familiares.....	118
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	120

1 INTRODUÇÃO

Compreender a inclusão social no campo da administração tem sido necessário em um contexto em que as organizações públicas e privadas estão cada vez mais diversas. Ou seja, à medida que o ambiente de trabalho e as instituições refletem uma maior pluralidade de perfis, culturas, e experiências, o desafio de promover a inclusão social vai além do cumprimento de diretrizes legais como cotas ou políticas de acessibilidade. Este pode ser visto como o primeiro passo, mas acredita-se que a inclusão exige um esforço contínuo para criar um ambiente em que todas as pessoas se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas por suas diferenças (Sarsur et al.,2023).

Na perspectiva da administração, as escolas enquanto instituições precisam lidar com as diversidades não somente dos funcionários, mas também de alunos que compõem a estrutura escolar. Com isso, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas pode ser analisada em conjunto entre duas grandes áreas: a educação e a administração, haja visto que a administração desempenha um papel fundamental na gestão de instituições educacionais: públicas e privadas promovendo políticas e práticas inclusivas (Muniz,2020).

A educação inclusiva no Brasil se baseia em diversos princípios e políticas que têm como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, considerados alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008; Baptista & Viegas, 2016; Ronan et al., 2020).

Considerando as instituições escolares do setor público, esta complexidade é acentuada por enfrentar diretamente desafios decorrentes de questões políticas, econômicas e sociais do país (Burgos & Bellato, 2019). O setor público carece de investimentos do Estado e este passa constantemente por restrições orçamentárias, falta de recursos, desigualdades socioeconômicas e políticas governamentais que contribuem para o baixo investimento financeiro na educação pública afetando diretamente as políticas e práticas para educação inclusiva (Mendes, 2006; Ronan et al., 2020; Vilaronga et al., 2021).

De acordo com Lima e Hermida (2022), a atuação do Estado é basilar na promoção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso ocorre porque é responsabilidade do Estado a implementação de políticas públicas e medidas que garantam o acesso e a permanência desses alunos nas instituições de ensino.

Além do Estado, enquanto estrutura central na regulação e organização da vida social (Giddens, 1984), há também a participação de mais duas estruturas que devem ser levadas em consideração na educação inclusiva: a própria Escola Pública e a Família (Ronan et al., 2020). A articulação efetiva entre essas estruturas deve considerar as necessidades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de promover a educação inclusiva e a participação plena e efetiva de todos os alunos (Lima & Hermida, 2022).

Falar sobre estrutura na perspectiva do sociólogo britânico Anthony Giddens, é revisitar também alguns conceitos primordiais da Teoria da Estruturação, que serão necessários para o maior entendimento da problematização desta pesquisa. Para o autor, a estrutura refere-se à maneira como as sociedades são organizadas por meio de padrões de interação, normas, regras e instituições. A estrutura não é apenas uma coisa estática que influencia o comportamento humano; ela também é moldada e recriada por ações individuais e coletivas de pessoas. Ao mesmo tempo em que as estruturas são moldadas pelas ações individuais, elas também moldam as ações individuais ao fornecerem um contexto e um conjunto de regras, que é a recursividade nas relações apontada por Giddens (1984; 2009).

Então, ao falar sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é também referir que as estruturas e ações são interdependentes e se influenciam mutuamente. Isto é, o Estado, a Escola e a Família são estruturas interdependentes, que possuem normas, regras, padrões de comportamento que moldam a vida social (Giddens, 1984), influenciando e sendo influenciados na eficácia da educação inclusiva nas instituições de ensino.

Como já brevemente mencionado, o Estado tem como responsabilidade a implementação de políticas públicas que favorecem o processo da inclusão de todos os alunos nas escolas. Isto implica na formulação de leis, regulamentos e diretrizes que garantem a igualdade de oportunidades educacionais e na alocação de recursos financeiros para adaptação de infraestrutura, treinamento de professores e aquisição de recursos didáticos adaptados (Lima & Hermida, 2022; Ronan et al., 2020).

Em conjunto com o Estado, agrega-se o papel da Escola e da Família neste processo. A escola apresenta práticas pedagógicas que devem ser adaptadas para atender às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando um ambiente acolhedor e respeitoso. Além disso, é muito importante oferecer recursos e promover formação continuada para os professores, conforme apontado por Oliveira e Lopes (2019) e Brostolin e Souza (2023). A falta de infraestrutura física adequada para atender às necessidades desses alunos, como

rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula com recursos inclusivos, dificulta o funcionamento das escolas públicas (Ronan et al., 2020), que muitas vezes se tornam reféns das ações do Estado. Logo, tais práticas acabam sendo limitadas e subestimadas pelos profissionais que atuam nas escolas e pelos próprios familiares (Enes & Bicalho, 2014).

Já na estrutura Família, dentre seus papéis, ressalta-se a importância dos familiares em se envolver no processo educacional, participando de reuniões e acompanhando o desenvolvimento dos filhos e ofertar os suportes necessários para o melhor desenvolvimento e aprendizado dos alunos. A família pode oferecer apoio emocional e incentivar a autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais, influenciando positivamente a inclusão escolar (do Carmo Araújo & Soares, 2023).

Então, compreendendo a relação recursiva entre Estado-Escola-Família, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais enfrenta diferentes desafios, limitações, obstáculos, confrontos e objeções decorrentes da relação entre as estruturas e as ações produzidas pelos agentes - indivíduos que participam na criação e recriação das estruturas sociais por meio de suas ações, ao mesmo tempo em que são influenciados pelas condições estruturais que vivem. Isto porque há conflitos entre o que vem a ser o papel do Estado, o papel da Escola e o papel da Família neste processo (O'Dwyer e Mattos, 2010); o que de fato é praticado no cotidiano escolar, levando em consideração as normas, regras, padrões de comportamento que moldam as condutas dos agentes envolvidos (ex: gestores, professores, pais, governo etc.) e o como os agentes gostariam que ocorresse esse processo.

Neste contexto, apropria-se também da concepção de recursividade proposta por Giddens (2009). Essas estruturas são moldadas pelas ações dos indivíduos, mas limitam e orientam essas ações (Versiani et al., 2021). Ou seja, neste estudo assume-se que há recursividade na relação entre indivíduo e estrutura, um fluxo contínuo de interferência da ação construída pelo sujeito na ação orientada pela estrutura e vice-versa.

Dito isto, considerando que as estruturas Estado, Escola e Família têm uma influência significativa no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares do setor público, é que se desenvolveu a pergunta desta pesquisa: como a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual pode ser analisada diante da relação recíproca entre as estruturas Estado, Escola e Família?

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 *Objetivo Geral*

Analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens.

1.1.2 *Objetivos Específicos*

- Analisar a **recursividade e a dualidade** das **rotinas e regras** na inclusão de alunos com necessidades educacionais matriculados em uma Escola Estadual de MG, a partir da percepção de professores, gestores e familiares destes alunos.
- Identificar e analisar as **consequências não premeditadas** que influenciam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma Escola Estadual de MG.

1.2 Justificativa

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais requer mudanças nas estruturas e relações sociais, que muitas vezes apresentam barreiras e limitações. Nesse sentido, a Teoria da Estruturação de Giddens se torna relevante para compreender como as estruturas sociais influenciam e são influenciadas pelo processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (Miranda & da Silva, 2019). A justificativa do presente estudo será apresentada tendo como referência os contextos pessoal, acadêmico, social e organizacional.

A essência motivadora por trás desta pesquisa acadêmica emerge da experiência da autora como professora regente das séries iniciais do Ensino Fundamental I e como docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. A vivência profissional da autora tem sido marcada por uma profunda reflexão sobre os desafios enfrentados na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ao longo dos anos, a autora testemunhou as complexas interações entre o Estado, a Escola e as Famílias, identificando lacunas e obstáculos que influenciam diretamente a efetividade da educação inclusiva.

A autora percebe que o Estado, como entidade responsável pela formulação de políticas públicas e pelo investimento na educação, muitas vezes apresenta desafios que se refletem na falta de recursos, tanto financeiros quanto humanos, comprometendo a implementação eficaz de práticas inclusivas. Na esfera escolar, ela observou a carência de infraestrutura adequada e a falta de profissionais capacitados para atender às demandas específicas dos alunos com necessidades especiais. Esses desafios influenciam diretamente a qualidade do ensino oferecido e na criação de um ambiente educacional inclusivo, limitando as oportunidades de aprendizado para todos os estudantes. Além disso, a interação com as famílias revela desafios adicionais, incluindo a falta de acesso a atendimento médico especializado para os filhos, restrições financeiras que impedem o acesso a recursos adequados para o desenvolvimento pleno da criança e a persistência de preconceitos e falta de conhecimento que dificultam a inclusão e integração desses alunos na comunidade escolar.

Diante desse cenário, manifesta-se o compromisso da autora com a profissão docente e o desejo genuíno de contribuir para uma educação de qualidade e para todos que motivaram o desenvolvimento desta dissertação.

No contexto acadêmico, corroborando a percepção de Mantoan (2018), faz-se necessário discutir academicamente sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, visando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos indistintamente. A disseminação da educação inclusiva no campo de estudos da administração pode incentivar novas pesquisas sobre a temática, a fim de contribuir para o avanço científico sobre inclusão e diversidade nos diferentes tipos de organizações.

A partir do conhecimento produzido neste estudo, à luz da Teoria da Estruturação de Anthony Giddens, foi possível propor reflexões no âmbito acadêmico sobre o tema que podem contribuir para a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade, o que pode levar a mudanças culturais significativas. Vale ressaltar que a opção em permanecer com os quatro elementos da Teoria da Estruturação para analisar a educação inclusiva foi tomada baseada na própria concepção de Giddens (2003) quando reforça que mesmo não sendo possível capturar plenamente a recursividade e a dualidade na relação entre agente e estrutura, a exclusão de um dos elementos pode enfraquecer a visão holística que a própria Teoria propõe.

Além disso, o conhecimento acadêmico sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais pode ajudar na construção de políticas públicas e de

práticas educacionais adaptadas e inclusivas como, por exemplo, a criação de tecnologias assistivas mais acessíveis.

Assim, visando contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma busca nas bases de dados *Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL)* e *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*. Para a busca de artigos sobre a temática foram utilizadas as palavras-chave “inclusão”, “Teoria da Estruturação”, “necessidade educacional especial”, “pessoa com deficiência”, “altas habilidades”, “TEA/ autismo” e “família e escola” com lastro temporal de 2019 a 2023, nas categorias resumo, palavras chave e título conforme Tabela 1:

Tabela 1

Pesquisas identificadas

Palavras-chave	SPELL	SCIELO
Inclusão	36	61
Teoria da Estruturação	4	0
Necessidades educacionais especiais	0	0
Pessoa com deficiência	7	3
Altas habilidades	0	1
TEA/Autismo	4	15
Família e Escola	0	1

A partir das buscas realizadas na base *SPELL* foram encontrados 36 artigos contendo a palavra “Inclusão” no título ou nas palavras-chave. Porém, desses 36 artigos apenas, 7 artigos foram desenvolvidos com foco de inclusão educacional. No que tange ao termo “Teoria da Estruturação”, nas buscas foram encontrados 4 artigos, mas nenhum deles está relacionado com a temática da educação. No que se refere à busca a partir das palavras “Necessidades educacionais especiais” nesta base de dados não foi encontrado nenhum artigo em nenhum dos campos de pesquisa. Referente ao termo “Pessoa com deficiência” foram encontrados 7 artigos, dentro desse universo e somente 4 deles apresentam abrangência educacional. São eles: “Implantação da educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: a percepção de docentes e pedagogos de Maria da Glória Pereira Vernick, Letícia Aparecida Alves de Lima, Marcus Vinicius Gonçalves da Silva, Vanessa Pagnoncelli, Juliana Pasieznik Casini, Mário

Francisco Saldanha Neto de 2023”; “Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino de Renata Cristina Gomes Batista, Eliane Silva Vivas, Thiago Soares Nunes de 2022”; “A Percepção de Alunos com Deficiência sobre a Gestão para a Inclusão: o caso do IFPB *Campus* João Pessoa /PB de Ribeiro Júnior, Giorgione Mendes de (2020) e ” Cenário Institucional na Perspectiva de *Stakeholders*: Analisando a Apae Sete Lagoas de José Edson Lara, Liza Kamei Rodrigues, Luiz Rodrigo Cunha Moura, Ronaldo Lamounier Locatelli”.

Na pesquisa não foi encontrado nenhum artigo com referência ao termo “Altas habilidades”. Quanto ao termo “TEA/Autismo” constam 4 artigos nesta base de dados, mas nenhum deles corrobora a temática educacional. Também não foi encontrado nenhum artigo relacionado com os termos “família e escola” nesta base de dados.

Já na base de dados *SCIELO* foram encontrados 61 artigos contendo a palavra “inclusão” no título, mas somente 23 deles estão relacionados com o ambiente educacional. A partir do termo “Teoria da Estruturação” não foi encontrado nenhum artigo nesta base de dados e o mesmo ocorreu no que se refere a palavra-chave “Necessidades educacionais especiais”. Tendo o termo “pessoa com deficiência” como referência foram encontrados 3 artigos, mas somente o artigo “Aspectos da Formação Continuada de Professores Atuantes na Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual de Lucia Virginia Mamcasz-Viginheski, Sani de Carvalho Rutz da Silva e Elsa Midori Shimazaki de 2023” contempla o contexto educacional. No que tange ao termo “altas habilidades” foi encontrado apenas 01 artigo e este está relacionado com a temática educacional, sendo ele “Detecção de alunos com altas habilidades intelectuais no contexto escolar equatoriano de Johanna Patricia Bustamante de 2021”. Como resultado encontrado na pesquisa, tendo como referência o termo “TEA/Autismo”, foram 15 artigos, sendo 7 relacionados com o contexto da educação. Referente ao termo “Família e escola” foi encontrado 1 artigo intitulado “Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en espacios heterogéneos (Argentina, 1948) de Laura Graciela Rodríguez e Mara Petitti de 2022 e este abrange o cenário educacional.

Diante da importância da temática, observa-se que ainda há poucas pesquisas publicadas na área da Administração nos últimos 5 anos com os termos propostos. Percebe-se que, apesar de haver um número crescente de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em outras áreas, ainda há lacunas na literatura na área da Administração quanto à compreensão da inter-relação das estruturas Estado, Escola e Família nesse processo,

a partir da Teoria da Estruturação de Giddens. Esta pesquisa se propõe a preencher essas lacunas, investigando de que forma a inter-relação dessas estruturas podem impactar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais a partir da análise teórica e empírica. Assim, esta pesquisa contribuirá para o acervo científico ao expandir o conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ao aprofundar a compreensão sobre como a inter-relação dessas estruturas impactam esse processo e ao fornecer subsídios para a reflexão e melhoria das políticas e práticas educacionais inclusivas.

No contexto social, esse tema tem o potencial de promover uma cultura de respeito à diversidade e de conscientização sobre a importância da inclusão escolar, considerando que a estrutura social tem papel fundamental na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois molda as práticas e atitudes das pessoas envolvidas nesse processo.

Segundo Miranda e da Silva (2019), a estrutura social é formada por relações sociais e normas que moldam a vida cotidiana, incluindo a interação entre as pessoas. Portanto, a mudança na estrutura social pode promover a inclusão escolar efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante destacar que a estrutura social não é estática, e sim dinâmica e mutável. Segundo Tersi et al. (2019), a Teoria da Estruturação de Giddens permite compreender como as estruturas sociais são reproduzidas e transformadas a partir da ação dos mais diversos atores. Dessa forma, é possível identificar como as estruturas Estado, Escola e Família podem ser transformadas para promover a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, contribuindo assim para um ambiente mais inclusivo.

Segundo Gil (2023) e Silva e Andrade (2023), preparar os alunos com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho é uma medida significativa para promover a inclusão e a igualdade. Esta prática beneficia a sociedade como um todo, aumentando a diversidade, impulsionando a inovação e contribuindo para o desenvolvimento econômico. Corroborando a autora citada, esta pesquisa justifica-se no contexto organizacional pela importância de desenvolver e ampliar práticas de inclusão mais assertivas no ambiente escolar, sendo possível pensar no processo de aprendizado mais eficiente e, conseqüentemente, preparar os alunos com necessidades educacionais especiais para o mercado de trabalho de maneira menos desigual.

Os profissionais que atuam nas escolas também poderão obter mais informações sobre o cenário atual percebido pelos entrevistados e os desafios enfrentados para a inclusão de alunos

que possuem necessidades educacionais especiais específicas e particulares. Compreender este fenômeno, a partir do olhar da Teoria da Estruturação, é permitir que os gestores tenham acesso a mais conhecimento empírico sobre o fenômeno, por meio de diferentes perspectivas que são construídas pela influência do meio social, onde há normas, regras e padrões de comportamento. Além disso, esse tema pode ser visto como uma oportunidade de investimento em tecnologias e soluções que contribuam para a inclusão escolar e para o desenvolvimento de tecnologias acessíveis mais assertivas, de acordo com a percepção das pessoas que estão envolvidas diretamente no processo e nas relações (Bastos et al., 2023; Sonza et al., 2023).

Para tanto, esta dissertação se estrutura em capítulos e subcapítulos a começar por esta introdução. Após a introdução, passa-se para a Contextualização e ambiência da pesquisa contendo informações sobre o cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais e especificamente de uma Escola Estadual do interior de MG e os alunos com necessidades educacionais especiais. Em seguida, apresenta-se o Referencial teórico sobre Educação Inclusiva no Brasil: breve contextualização dos períodos históricos e dos avanços legislativos; inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil; e Teoria da Estruturação de Giddens. Após, foram descritos o percurso metodológico, a análise de dados, e, por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

1.3 Adequação à Linha de Pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da linha de pesquisa “Relações de Poder e Dinâmica das Organizações” do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Esta linha de pesquisa dedica-se a analisar as relações de poder nas dimensões social, organizacional, funcional, grupal e individual, bem como situações complexas inerentes ao contexto das organizações, privadas ou públicas, alinhando-se dessa forma com o objetivo desta dissertação.

Sendo assim, esta pesquisa se enquadra na perspectiva das dinâmicas das organizações, discutindo a complexidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma organização escolar, do setor público. Para isso, a Teoria da Estruturação de Giddens servirá como apoio para discutir as interconexões entre as estruturas Estado, Escola e Família e seus agentes, na promoção de uma gestão educacional mais equitativa e inclusiva.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Esta seção será dedicada à duas subseções apresentando (i) o cenário atual dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais; e em seguida (ii) a Escola Estadual “José Napoleão da Costa” e alunos com necessidades educacionais especiais.

Na primeira, de maneira geral, apresenta-se informações e dados atuais de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, a partir de conteúdo publicados nos *sites* oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Na segunda, também de forma sucinta, devido à necessidade de manter o nome da escola em sigilo, apresentam-se informações relativas à uma escola estadual do interior de MG que será pesquisada. Para melhor identificá-la nesta dissertação, optou-se por dar um nome fictício à escola, sendo este: “José Napoleão da Costa”. Ressalta-se que as informações aqui expostas foram autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pela Superintendência Regional de Ensino de Barbacena.

2.1 Cenário atual de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais

O ano letivo de 2023 das escolas estaduais de Minas Gerais, no que diz respeito às matrículas de alunos típicos e/ou atípicos no ensino regular nas séries secundárias, reflete os dados do Censo Escolar de 2022. Esse levantamento anual fornece informações essenciais sobre a realidade das escolas, identificando o número de alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, como deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação entre outros quesitos, possibilitando assim, traçar um planejamento estratégico para o próximo ano letivo (Rodrigues de Oliveira et al.,2023).

A Resolução SEE-MG nº 4.256 (2020) em seu Artigo 3º dispõe que os alunos com necessidades educacionais especiais são os estudantes que apresentam:

I- Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III- Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Resolução SEE-MG nº 4.256,2020).

Ressaltam aqui algumas deficiências para fins de inclusão nas escolas estaduais de Minas Gerais de ensino regular: cegueira; baixa visão; surdo-cegueira; deficiência auditiva; surdez; deficiência intelectual; deficiência física; deficiência múltipla. (*Resolução SEE - MG nº 4.256,2020*). A Figura 1 traz detalhadamente a descrição de cada deficiência citada acima.

Figura 1

Descrição de cada deficiência conforme Resolução SEE - MG nº 4.256/2020

Tipo de deficiência	Descrição
Cegueira	Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.
Baixa Visão	Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.
Surdo-cegueira	Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.
Deficiência Auditiva	Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.
Surdez	Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.
Deficiência Intelectual	Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006).
Deficiência Física	Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o

	comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.
Deficiência Múltipla	Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/ visual/ auditiva/física).

Fonte: Resolução SEE N° 4.256/2020

Os dados do Censo Escolar de 2022 de Minas Gerais mostram o panorama de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas estaduais de ensino regular, bem como dos alunos matriculados em escolas estaduais exclusivas de educação especial. A Tabela 2 apresenta detalhadamente o número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais em 2022.

Tabela 2

Número de matrículas de alunos com deficiência, TEA, Superdotação/altas habilidades nas escolas estaduais de Minas Gerais em 2022

Tipos de deficiência	Classe Comum	Educação Especial Exclusiva	Total de Matrículas
Cegueira	249	40	289
Baixa visão	4.057	48	4.105
Surdez	793	115	908
Surdo-cegueira	13	2	15
Deficiência auditiva	1.876	35	1.911
Deficiência física	5.386	187	5.573
Deficiência intelectual	51.864	1.846	53.710
Deficiência múltipla	4.616	236	4.852
Autismo	8.651	193	8.844
Superdotação	617	0	617
Total	78.122	2.702	80.824

Fonte: Censo Escolar 2022
SEMG/Assessoria de Inovação

Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação o ano letivo de 2023, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, iniciou-se com cerca de 1,7 milhão de estudantes matriculados em escolas de ensino regular. Desse total, de acordo com a legislação vigente, estima-se que mais 60 mil são da educação especial, pois são estudantes com deficiências e/ou transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, o que confirma os dados do Censo Escolar de 2022 exposto na Tabela 2.

Visando efetivar a matrícula e assegurar o percurso escolar dos alunos da educação especial no ensino regular da rede estadual, alguns critérios devem ser observados levando-se em conta a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução SEE- MG nº 4.256(2020). São eles:

- No ato da matrícula para o Ensino regular, a família deve informar à escola sobre o tipo de necessidade educacional que o seu filho apresenta e entregar o laudo ou relatório feito por profissional da área de saúde constando o diagnóstico.
- Além da matrícula na etapa regular de ensino correspondente à idade, o estudante com deficiência, transtornos do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação tem direito à matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais no turno inverso ao da sua escolaridade que deve ser realizada pela família.
- Para garantir o desenvolvimento adequado do processo de ensino-aprendizagem do estudante matriculado, a escola deverá elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse plano é fundamentado nas características específicas do estudante, suas capacidades e limitações, habilidades e competências já desenvolvidas, bem como suas necessidades de adaptação pedagógica e recursos de acessibilidade. O PDI tem como objetivo principal direcionar as ações educacionais de forma personalizada, considerando as particularidades de cada aluno. Ele deve ser elaborado de maneira colaborativa, envolvendo professores, equipe pedagógica, pais e o próprio estudante, quando possível. É importante ressaltar que o PDI deve ser flexível e passível de revisões periódicas, de acordo com as necessidades e avanços do estudante. Ele funciona como uma ferramenta de apoio à equipe escolar, garantindo que o processo educacional seja adequado e inclusivo, promovendo o desenvolvimento pleno do aluno.

Para assegurar o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede estadual de ensino, a Secretaria de Estado de Educação busca oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse programa é composto por duas modalidades de atendimento: apoio no turno da escolarização do aluno e complementação dos estudos no contraturno escolar (Resolução SEE-MG nº 4.256 ,2020).

A modalidade apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais é oferecida por profissionais especializados, como professores de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérpretes de Libras e guias-intérpretes. Esses profissionais utilizam métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos em diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais. Já a complementação ocorre no contraturno de escolarização do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse ambiente, são disponibilizadas atividades e materiais complementares, que têm como objetivo complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial (Resolução SEE-MG nº 4.256 ,2020).

O objetivo da AEE é garantir o acesso ao currículo, a permanência do estudante na instituição de ensino estadual e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Através desse programa, busca-se proporcionar uma educação inclusiva que atenda às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais e promova o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. Porém, algumas escolas estaduais de Minas Gerais enfrentam diversos desafios para implementar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) proposto pela Secretaria de Estado de Educação. Um desses desafios é a carência de estrutura física e recursos materiais adequados. Muitas instituições educacionais estaduais enfrentam dificuldades em fornecer espaços e equipamentos específicos que atendam às necessidades do AEE. Além disso, a falta de recursos financeiros também se mostra como um obstáculo, uma vez que a aquisição de materiais e a contratação de profissionais qualificados demandam investimentos significativos (Lopes & Capellini, 2015).

Outro desafio diz respeito à formação e capacitação dos profissionais envolvidos com o AEE. É imprescindível que os docentes de apoio e responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais possuam conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, além de saberem utilizar estratégias pedagógicas adequadas. No entanto, nem sempre há uma formação

continuada e qualificada disponível, o que compromete a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais (Paganotti et al., 2021; Garcia, 2014).

Por fim, a resistência e a falta de sensibilização por parte da comunidade escolar também são obstáculos a serem enfrentados. Muitas vezes, há resistência em relação à inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação, o que pode gerar um ambiente pouco acolhedor e prejudicar o processo de aprendizagem desses estudantes. Além disso, muitos pais não demonstram compromisso ou não possuem disponibilidade de tempo ou recursos financeiros para levar seus filhos ao atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais no contra turno escolar (Frias, 2016).

Frente aos desafios para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas estaduais de ensino regular, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ainda conta com o suporte de redes de apoio à algumas escolas estaduais e a alguns estudantes, que são compostas por profissionais de diversas áreas, que têm como função promover a articulação dos diversos profissionais que atendem ao estudante em suas necessidades com os profissionais da escola e suas famílias. Essa conexão com os serviços setoriais de assistência social, saúde, Ministério Público, Universidade/ Faculdade, Conselhos Tutelares e com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho vem possibilitando resultados mais satisfatórios no atendimento ao estudante da rede de ensino estadual, mas necessita ser ampliada (Resolução SEE N° 4.256,2020).

2.2 Escola Estadual “José Napoleão da Costa” e alunos com necessidades educacionais especiais

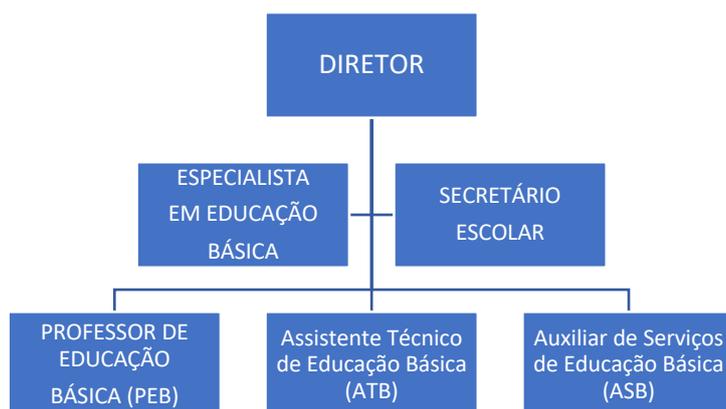
A Escola Estadual “José Napoleão da Costa” (nome fictício) é uma instituição de ensino pública estadual, está localizada em uma cidade do interior de MG e foi fundada na década de 1950. Funciona na região central da cidade e atende ao público do Ensino Fundamental I –Anos iniciais regular (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental I em Tempo Integral para turmas de 4º e 5º anos, nos turnos da manhã e da tarde.

A equipe escolar é composta por 42 servidores, que se dividem entre servidores do quadro administrativo e do magistério. Na categoria servidores administrativos estão incluídos Diretor, Secretário escolar, Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB). O quadro dos servidores do magistério é composto pelo Especialista em Educação Básica (EEB) e Professor de Educação Básica (PEB). A categoria

Professor de Educação Básica (PEB) se subdivide em regente de turma, regente de aulas e apoio. A estrutura organizacional da Escola Estadual “José Napoleão da Costa” está representada no organograma disposto, conforme Figura 2.

Figura 2

Organograma da Escola Estadual "José Napoleão da Costa"



Atualmente a equipe educativa da Escola Estadual “José Napoleão da Costa” é representada pela Tabela 3:

Tabela 3

Equipe escolar

Cargos	Quantidades
Diretor	1
Especialista em Educação Básica	2
Secretário Escolar	1
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	2
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	10
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de turma	10
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de aulas	8
Professor de Educação Básica (PEB) - Apoio	8
Total	42

O corpo discente da Escola Estadual “José Napoleão da Costa” é composto por 205 alunos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em turmas regulares ou de tempo integral. A faixa etária dos mesmos está compreendida entre 06 a 11 anos de idade. Por estar localizada em um bairro central, a escola recebe alunos de diversos bairros da cidade. Destes 205 alunos, 8 possuem algum tipo de deficiência, transtornos do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação que lhes asseguram o direito de serem matriculados como alunos da educação especial.

De acordo com as diretrizes atuais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os alunos da educação especial têm o direito de estarem matriculados nas escolas mais próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. A Tabela 4 apresenta a enturmação dos 205 alunos da Escola Estadual “José Napoleão da Costa” e dos 8 alunos da educação especial.

Tabela 4

*Corpo
discente*

Turmas	Turno	Número de alunos	Número de alunos com necessidades educacionais especiais
1º ano	Manhã	20	1
1º ano	Tarde	21	-
2º ano	Manhã	15	-
2º ano	Tarde	24	2
3º ano	Manhã	22	-
3º ano	Tarde	20	1
4º ano	Manhã	21	1
4º ano	Tarde	20	1
5º ano	Manhã	21	-
5º ano	Manhã	21	2
Total		205	8

Quanto aos alunos da educação especial matriculados na Escola Estadual "José Napoleão da Costa", totalizam 8 alunos, conforme indicado na Tabela 4. Todos esses alunos estão matriculados em classes regulares, onde são acompanhados por professores de apoio e frequentam a Sala de Recursos no contraturno escolar. O trabalho do profissional de apoio é realizado de forma conjunta com o(s) professor(es) regente(s) e o professor da Sala de Recurso,

com o objetivo de facilitar o acesso do estudante à comunicação e ao currículo. Para isso, são realizadas adequações no material didático-pedagógico, utilizadas estratégias e recursos tecnológicos, além da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

O PDI é um instrumento no qual a escola fundamenta o processo educacional do estudante, levando em consideração suas potencialidades e limitações, habilidades e competências já desenvolvidas, bem como suas necessidades de recursos de acessibilidade. Essas ações visam garantir que o estudante tenha acesso completo ao currículo e que suas necessidades específicas sejam atendidas. O trabalho em conjunto com os demais professores envolvidos é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos.

No que tange ao processo avaliativo dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação a Escola Estadual "José Napoleão da Costa" adota práticas diversificadas, considerando as suas especificidades e baseando-se em seu desenvolvimento e em sua capacidade de aprendizagem significativa, conforme previsto no PDI. É obrigatório o registro da carga horária e do aproveitamento do estudante, seguindo a mesma classificação exigida para todos os outros estudantes e de acordo com o que está previsto em seu PDI.

A Tabela 5 apresenta as deficiências e transtornos dos 8 alunos da Escola Estadual "José Napoleão da Costa" que se enquadraram na educação especial.

Tabela 5

Alunos da Educação Especial

Turmas	Turno	Número de alunos com necessidades educacionais especiais	Deficiências e/ou Transtornos do espectro autista
1º ano	Manhã	1	Transtorno do espectro autista
2º ano	Tarde	2	Transtorno do espectro autista
3º ano	Tarde	1	Deficiência intelectual
4º ano	Manhã	1	Transtorno do espectro autista e Deficiência intelectual
4º ano	Tarde	1	Transtorno do espectro autista e Deficiência intelectual
5º ano	Manhã	2	Transtorno do espectro autista e Deficiência intelectual
Total		8	

Como observado na Tabela 5, a Escola Estadual "José Napoleão da Costa" conta em seu quadro de discentes com 8 alunos com necessidades educacionais especiais, sendo 3 alunos autistas, 1 aluno deficiente intelectual e 4 alunos autistas e deficientes intelectuais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de socialização, comunicação e comportamento (Marinho & Merkle, 2009). Indivíduos com TEA muitas vezes lutam para compreender os sinais sociais e a comunicação não-verbal, levando a desafios na construção e manutenção de relacionamentos. Eles também podem apresentar comportamentos repetitivos e ter interesses intensos em tópicos específicos. Estas características podem impactar significativamente a sua capacidade de interação na vida diária, incluindo ambientes acadêmicos e sociais (Cabral et al., 2021).

A deficiência intelectual (DI) é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por dificuldades nas habilidades cognitivas, como resolução de problemas e raciocínio. Segundo Glat (2007) pessoas com DI podem ter dificuldade com habilidades adaptativas, incluindo comunicação, autocuidado e socialização. É importante notar que a deficiência intelectual não está relacionada à falta de motivação ou esforço, mas sim à limitação nas capacidades cognitivas.

TEA e DI são distúrbios do desenvolvimento que podem ocorrer simultaneamente em indivíduos. A sobreposição entre estas duas condições pode tornar o diagnóstico e o tratamento desafiadores, pois partilham algumas características comuns, como dificuldade de comunicação e socialização. No entanto, é necessário diferenciar as duas condições, pois requerem diferentes abordagens de intervenção e apoio (Moura et al., 2023). Indivíduos com TEA e deficiência intelectual podem enfrentar desafios adicionais relacionados à autonomia, independência e comunicação. É imprescindível fornecer apoio e acomodações adequadas para ajudá-los a atingir seu pleno potencial em todas as áreas da vida (de Freitas et al., 2016).

2.2.1 As Políticas descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico sobre a educação inclusiva

O Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) são documentos fundamentais que orientam tanto a organização quanto a prática pedagógica das instituições de ensino. Enquanto o Regimento estabelece as normas e diretrizes que regulam o funcionamento

da escola, o PPP direciona a gestão pedagógica e administrativa, alinhando essas ações às metas e objetivos institucionais (Cerce et al., 2022). A Escola Estadual "José Napoleão da Costa", assim como outras instituições, possui tanto um Regimento Escolar quanto um PPP próprios, que se complementam e corroboram entre si para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

No Regimento Escolar da referida escola, a educação inclusiva é tratada na Seção II do Capítulo I, que aborda o Ensino Fundamental em Tempo Integral. Essa seção destaca a importância de proporcionar condições adequadas de acesso, permanência e conclusão para estudantes com necessidades educacionais especiais, em conformidade com as adaptações previstas na Resolução nº 4.256/2020. O Regimento também prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa complementar a formação dos estudantes da educação especial, garantindo o acesso ao currículo de maneira inclusiva e com qualidade. Além disso, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é estabelecido como um documento obrigatório, registrando o progresso e as necessidades dos estudantes, orientando, assim, as intervenções pedagógicas.

No contexto do PPP, essas diretrizes são amplamente detalhadas. O PPP da Escola Estadual "José Napoleão da Costa", em vigor de 2020 a 2024, foi construído de forma participativa com a equipe escolar e contempla a inclusão educacional no capítulo intitulado "Diversidade e Inclusão na Aprendizagem". Nele, o AEE é reforçado como um serviço essencial para a eliminação de barreiras à participação dos alunos com necessidades especiais, com ênfase na Sala de Recursos. A complementaridade entre o AEE e as atividades desenvolvidas na sala de aula comum é descrita como fundamental para promover a autonomia dos estudantes. Além disso, o PPP destaca a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um instrumento de acompanhamento contínuo, respeitando as particularidades de cada estudante e orientando as práticas pedagógicas para uma inclusão efetiva.

O PPP também aponta para a relevância de uma atuação integrada entre professores regentes, profissionais do AEE, famílias e equipes multidisciplinares, buscando reduzir barreiras internas e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo de forma equitativa. Nesse sentido, o Regimento Escolar da escola corrobora essas ações ao regulamentar o papel do AEE, a obrigatoriedade da Sala de Recursos para alunos da educação especial e as adaptações necessárias no processo avaliativo, como flexibilização do tempo de prova e uso de recursos tecnológicos, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo.

Ambos os documentos são orientados pelos princípios de equidade e acessibilidade, conforme previsto pela legislação educacional, e se complementam na promoção de uma educação inclusiva. O Regimento Escolar, ao normatizar as práticas pedagógicas, operacionais e disciplinares da escola, assegura que o PPP seja implementado de maneira efetiva. A construção do Regimento, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), demanda a participação ativa de toda a comunidade escolar, reafirmando a importância da colaboração coletiva para garantir o sucesso do projeto pedagógico.

Dessa forma, o Regimento Escolar e o PPP da Escola Estadual "José Napoleão da Costa" trabalham em sinergia para promover uma educação que, ao mesmo tempo, é inclusiva e atenta às necessidades específicas dos estudantes, garantindo que as normas institucionais e as diretrizes pedagógicas sejam aplicadas de maneira coerente, assegurando o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção está dividida em três subseções intituladas como: (i) Educação Inclusiva no Brasil: breve contextualização dos períodos históricos e dos avanços legislativos ;(ii) Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil e (iii) Teoria da Estruturação de Giddens.

3.1 Educação Inclusiva no Brasil: breve contextualização dos períodos históricos e dos avanços legislativos

Para entender as políticas públicas que permeiam a educação inclusiva que abarca alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/ superdotação, faz-se necessário inicialmente uma análise histórica da pessoa com deficiência em busca de seus direitos fundamentais, pois percebe-se que em cada período histórico se teve um olhar e um entendimento sobre a pessoa com deficiência de acordo com o contexto político, econômico, social e cultural (Delevati, 2021; Monteiro et al, 2016; Sousa, 2020). Essa revisão também ajudará a entender a origem e o desenvolvimento da terminologia Educação Inclusiva.

Para isto, Sasaki (2012), propõe quatro paradigmas: o da exclusão, o da segregação, o da integração e o da inclusão.

O primeiro paradigma teve sua origem desde a antiguidade até o século XIX, quando as pessoas com deficiência eram vistas com maus olhos por diversos povos, pois, as pessoas viam a deficiência como uma forma de punição de Deus pelos pecados da pessoa com deficiência ou de seus pais ou ainda que elas estavam possuídas por “espíritos maus” e diante disso os deficientes sofriam muito preconceito da sociedade, que valorizava a beleza e o corpo perfeito. Neste período histórico as pessoas com deficiência eram banidas, abandonadas ou excluídas do convívio familiar ou social (Pacheco & Alves, 2007; Rodrigues & Lima, 2017; Monteiro et al., 2016).

O segundo paradigma teve início no século XIX e se estendeu até o início do século XX, e estava relacionado à doença. Visto como um período de segregação, foi observado em prisões, asilos e hospitais psiquiátricos, onde as pessoas com deficiência eram mantidas enclausuradas por serem consideradas doentes, confinadas em espaços restritos, tendo apenas

o direito a cuidados básicos de abrigo, vestuário e alimentação (Sasaki, 2012; Rodrigues & Lima, 2017; Santos, 2022; Pacheco & Alves, 2007).

A integração das pessoas com deficiência surge como o terceiro paradigma na década de 1940. É neste período que aparecem as associações voltadas ao assistencialismo. Nesta época foi estabelecido o modelo médico de deficiência, que estabelece a limitação como definição para a pessoa com deficiência e associa a sua readaptação à sociedade para a “cura” da sua deficiência. Com este intuito, foram criados diversos centros de reabilitação para pessoas com deficiência, nos quais o indivíduo deveria adaptar-se à realidade, superando seus impedimentos (Sasaki, 2012; Rodrigues & Lima, 2017; Monteiro et al., 2016; Pacheco & Alves, 2007).

No que diz respeito à Educação, foi nesse período que surgiram as “instituições de ensino especial” ou as “classes especiais” dentro das escolas regulares. Essas instituições de ensino especial eram exclusivamente destinadas a estudantes com deficiência, possuindo um currículo próprio e objetivos específicos de adaptação dessas pessoas à vida em sociedade, ensinando apenas atividades comuns do dia a dia (Sasaki, 2012; Monteiro et al., 2016).

O grande desafio do paradigma da "integração" recaía sobre o aluno que precisava se adaptar à nova realidade para ser inserido nas salas de aula, mas não havia preparação ou formação adequada dos profissionais da educação para recebê-los e muito menos para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos integrados. (Sousa, 2020; Monteiro et al., 2016; Pacheco & Alves, 2007). Esse paradigma era caracterizado pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento dentro das próprias instituições (Brasil, 2000, p. 15).

O paradigma da inclusão teve seu início após a Segunda Guerra Mundial, quando soldados retornaram aos seus países de origem com alguma deficiência e os governos começaram a tomar medidas para sua reabilitação e educação. A partir desse momento, o movimento pelos direitos políticos, civis e sociais das pessoas com deficiência em todo o mundo ganhou adeptos e se expandiu de maneira significativa (Delevati, 2021; Santos, 2015; Mantoan, 2018).

Esse paradigma defende a ideia de que as pessoas com deficiência têm o direito de viver e conviver em sociedade, e é responsabilidade da sociedade remover as barreiras que as excluem. No contexto escolar, esse paradigma leva a refletir sobre a necessidade de questionar a estrutura física das escolas, a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais. Em suma, busca-se garantir um atendimento de qualidade aos alunos

com deficiência, mudando e estabelecendo um sistema de ensino inclusivo para todos os estudantes (Sasaki, 2012; Santos & Velanga, 2017; Mantoan, 2003; Delevati, 2021).

Nos Estados Unidos, a educação inclusiva teve sua origem efetiva com a Lei Pública 94.142, de 1975, resultado das reivindicações de movimentos sociais compostos por pais e alunos com deficiência, que buscavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (Stainbak & Stainbak, 1999; Julia, 2001; Mazzotta, 1996).

O paradigma da inclusão no Brasil se torna mais robusto com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, na qual diversos direitos sociais foram garantidos aos cidadãos, como o direito à não discriminação, à igualdade e à educação. A partir desse marco legal, a educação passou a ser considerada um direito de todos e uma responsabilidade do Estado e da família (artigo 205). Até essa data, o Estado não tinha a obrigação de oferecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros, e o ensino público tinha uma abordagem assistencialista, sendo destinado apenas àqueles que não tinham condições de pagar por uma educação privada (Pacheco & Alves, 2007; Rodrigues & Lima, 2017; Monteiro et al., 2016).

A concepção de inclusão visa garantir o direito de todos à educação, independentemente de suas habilidades, no ensino regular, promovendo igualdade de oportunidades e respeito à diversidade (Santos, 2015; Silva, 2017), conforme nos diz Mantoan:

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – e assim diz a Constituição! (Mantoan, 2018).

A Constituição concedeu também o direito dos estudantes com deficiência de receberem um atendimento educacional especializado, que é um serviço adicional à educação regular. Além disso, define que esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988, p. 121).

Posteriormente, outros documentos também desempenharam um papel primordial no avanço da educação inclusiva. Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada, estabelecendo metas para os sistemas educacionais em todo o mundo, com o objetivo

de alcançar a universalização, a equidade e a melhoria da qualidade da educação (Delevati, 2021).

Outro marco significativo para a Educação Inclusiva ocorreu em 1994, com a realização da Conferência de Salamanca. Organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), esta conferência teve como objetivo central discutir a educação de pessoas com deficiência. Durante o evento, foi assinado um documento “Declaração de Salamanca” que afirma que as escolas regulares, seguindo uma abordagem inclusiva, são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, promovendo comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994). A partir daí, surgiram as primeiras políticas públicas com o objetivo de garantir o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares do país (Brasil, 1998; Zeppone, 2011; Delevati, 2021; Silva et al., 2023).

A educação inclusiva no Brasil é norteadas pelas declarações anteriormente mencionadas, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394, promulgada em 1996, que estabelece a oferta da educação especial. O artigo 58 desta lei institui a educação especial no Brasil, garantindo e regulamentando o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular inclusivo em todas as modalidades e etapas (Brasil, 1996, p. 19).

Em 2001, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo propósito foi estabelecer diretrizes e objetivos para a educação no Brasil. Uma das diretrizes abordadas foi a universalização do acesso à educação, e a meta 4 do PNE incluiu a educação inclusiva como parte desse objetivo. Essa meta estabelece a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos (Brasil, 2001, p. 19).

Após uma série de lutas e esforços, a inclusão escolar foi oficialmente formalizada em 2008 por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Essa política passou a estabelecer como prioridade a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A partir da instituição desta política, que foi uma grande conquista para a educação especial, todos os alunos devem ser matriculados no ensino regular, frequentando as salas de aula comuns, tendo o direito de compartilhar os mais diversos os espaços de aprendizagem com todos os demais estudantes, independentemente de sua

condição física, intelectual, sensorial ou psíquica (Brasil, 2008; Pacheco & Alves, 2007; Rodrigues & Lima, 2017; Santos, 2022).

Outro marco legislativo que fortaleceu a implementação da educação inclusiva ocorreu em 2015 quando a Lei nº 13.146 foi sancionada, que instituiu a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)*, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação tem como objetivo promover condições de igualdade no exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, decorrentes da inclusão social e da cidadania (BRASIL, 2015). A LBI representa um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, proporcionando uma base jurídica sólida para a implementação de políticas e práticas inclusivas na educação e em outros setores da sociedade. A LBI nos diz que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, 2015).

Sendo assim, a partir de 2015 o foco da inclusão em todos os âmbitos passa a ser na responsabilidade que a sociedade tem na redução das barreiras e não no impedimento do indivíduo (Santos, 2016; Santos, 2015).

A atualidade destaca-se por contar com todas as políticas públicas e legislações citadas anteriormente que objetivam garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais na educação regular, abarcando alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Essas políticas compreendem uma série de medidas voltadas para a ampliação do acesso à educação inclusiva, a garantia da qualidade do ensino e o apoio contínuo aos alunos com necessidades educacionais em sua jornada escolar regular (Santos, 2015; Carvalho, 2019; Silva et al., 2023).

Portanto observa-se que a educação inclusiva é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade na sociedade brasileira. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para que essa abordagem se torne uma realidade em todo o país (Delevati, 2021; Valverde & Rosa, 2019; Santos, 2015).

3.2 Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Brasil

Ao longo do tempo, o conceito de inclusão passou por profundas modificações e evoluções. Inicialmente, era compreendido como um movimento voltado para a integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas ainda mantendo abordagens segregadoras. Com o passar dos anos e a luta de movimentos sociais, educadores e pesquisadores, o entendimento sobre inclusão foi se transformando e se efetivando nas escolas públicas brasileiras (Jannuzzi, 2004; Mazzota, 1996; Generoso & Moreira, 2023).

Segundo Mantoan (2018), a inclusão escolar é um processo que busca garantir a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, como a presença de deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão escolar implica em uma mudança de paradigma na concepção de educação, que deve ser pensada de forma mais ampla e diversa, para que possa atender a todos os alunos de forma acolhedora, efetiva e inclusiva.

Para Stainback e Stainback (1999) a inclusão escolar implica em uma educação de qualidade para todos os alunos, sem discriminação ou exclusão intencional de nenhum deles. Dessa forma, a inclusão escolar promove a convivência e o acolhimento na diversidade, o respeito à diferença e a construção de uma sociedade mais inclusiva.

As autoras Marins e Matsukura (2009), apontam que a inclusão escolar é um conceito que envolve a garantia do acesso, da permanência e da participação de todos os alunos na escola, independentemente de suas habilidades, condições pessoais e sociais. As autoras discutem a perspectiva da inclusão educacional, promovendo profunda transformação na educação.

Corroborando Sasaki (2006), Mantoan (2018) afirma que a inclusão implica na adequação dos sistemas sociais às necessidades das pessoas com deficiência. Para a autora, a inclusão está relacionada à acessibilidade, ou seja, ao alcance ao meio físico, transporte, comunicação e informação em igualdade de oportunidades. Neste contexto, os autores trazem uma concepção mais abrangente sobre educação inclusiva, pois não se restringe à pessoas com deficiência, mas qualquer aluno que encontre dificuldade em seu percurso escolar (Greguol et al., 2018; Pacheco e Pletsch, 2018).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu art. 2º, em consonância com os últimos autores citados, apresenta uma concepção de deficiência distinta, ao destacar que são as barreiras do cotidiano, em qualquer forma de falta de acessibilidade, que geram tais dificuldades e determinam se o indivíduo é considerado deficiente.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (*Brasil, 2015*).

Portanto, a acessibilidade é um fator determinante para a inclusão escolar, não bastando apenas que o aluno com necessidades educacionais especiais frequente o mesmo espaço escolar que outros alunos, mas é primordial que o mesmo tenha acesso à educação em toda a sua amplitude. Neste sentido, apesar dos avanços na implementação da educação inclusiva no país, ainda existem desafios a serem superados (Castro et al., 2018; Isidorio, 2022).

Para superar esses obstáculos, é necessário que sejam feitos esforços coletivos por parte dos governos, da sociedade e da comunidade educacional. É preciso investir na formação continuada dos professores, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, em recursos didáticos para atender as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais e em campanhas de conscientização para mudar a cultura da sociedade em relação à educação inclusiva (Marins & Matsukura, 2009; Duerk, 2014).

Com o intuito de garantir o acesso e a segurança do público-alvo da Educação Especial nas escolas, os desafios arquitetônicos precisam ser sanados. De acordo com um estudo de Marins e Matsukura (2009), a falta de adaptação das estruturas físicas e mobiliário adaptado são uns dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As rampas, por exemplo, precisam ser projetadas com a inclinação adequada e com corrimões, além de serem largas o suficiente para permitir o tráfego de cadeiras de rodas. Já os banheiros precisam ser projetados com portas amplas, barras de apoio e vasos sanitários mais baixos. Percebe-se que a falta de adaptação dessas estruturas pode tornar difícil ou até mesmo impossível o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos espaços escolares (Lopes & Capellini, 2015; Marcon & Noguti, 2012; Greguol et al., 2018).

Ainda no que tange a estrutura física, as escolas enfrentam também o desafio da inadequação de espaços para atividades educacionais e de todo o mobiliário que os compõe. Sousa (2020), aponta que muitas escolas não possuem espaços adaptados para aulas de educação física ou para atividades de recreação para alunos com necessidades educacionais especiais. A ausência desses espaços e mobiliário adequado interferem diretamente na

participação desses alunos nas atividades escolares e também no seu desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. (Greguol et al., 2018; Leonardo, 2008; Souza & Machado, 2019).

Para Martins et al. (2019), a disposição das salas de aula e a falta de espaços adequados para a realização de atividades em grupo podem impactar diretamente a interação social dos alunos com necessidades educacionais especiais com a equipe escolar. A arquitetura escolar pode tanto estimular como limitar a interação social desses alunos, e é preciso que as escolas estejam atentas a esse aspecto para promover a inclusão e a socialização desses alunos (Lopes & Capellini, 2015; Almeida et al., 2011; Garcia, 2014).

Sabe-se que as barreiras enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras para a efetivação da inclusão são numerosas e desafiadoras. Por isso, faz-se necessário também investimento na área pedagógica, que está ligada diretamente ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre os desafios mais comuns estão a falta de formação de professores em relação à educação inclusiva, a adaptação de atividades pedagógicas e a falta de recursos didáticos adequados (Luís et al., 2015; Zanellato & Poker, 2012).

Segundo Castro e Santana (2020), muitos professores não se sentem preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais e não possuem conhecimentos adequados em relação às adaptações curriculares e às estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades desses alunos.

Visando atender às especificidades de cada aluno com necessidades educacionais especiais a adaptação de atividades pedagógicas, é primordial a elaboração de um plano de desenvolvimento individual (PDI), (Felicetti & Batista, 2020). Um estudo de da Silva e Carneiro (2016), reporta que as atividades pedagógicas devem ser adaptadas de forma a promover a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais e permitir que eles desenvolvam suas habilidades e competências. Isso envolve a utilização de recursos didáticos específicos, a adaptação de avaliações e a realização de atividades em grupo que estimulem a interação social (Redig, 2020).

Outra barreira pedagógica que se coloca frente à inclusão escolar é a falta de recursos didáticos adequados, pois, em sua grande maioria, os mesmos contemplam somente os alunos típicos. Segundo um estudo de Silva et al. (2023), a falta de livros e de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas podem prejudicar o processo de aprendizagem desses alunos

e limitar o acesso deles ao conhecimento. É importante que as escolas invistam em recursos didáticos adequados e em tecnologias assistivas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos alunos com necessidades educacionais especiais (Marcon & Noguti, 2012; Greguol et al., 2018).

De acordo com um estudo de Garcia (2018), muitas escolas enfrentam dificuldades para contratar profissionais qualificados, como intérpretes de Libras, professores de apoio e psicólogos, devido aos custos adicionais e à falta de profissionais capacitados no mercado. A contratação de profissionais especializados tem por objetivo garantir que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais se desenvolva de maneira plena e efetiva (Lopes & Capellini, 2015; Marcon & Noguti, 2012; Paganotti et al., (2021).

O processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais demanda um olhar individualizado para as suas especificidades e, muitas vezes, para a efetivação dessa inclusão, se faz necessária a contratação de professores especializados, a formação continuada de professores, a aquisição de materiais didáticos adaptados, a adaptação arquitetônica e a instalação de equipamentos e tecnologias necessárias para apoiar a aprendizagem inclusiva (Souza & Machado, 2019; Marins & Matsukura, 2009; Lopes & Capellini, 2015; Rebelo & Kassir, 2017).

Endossando a afirmação dos autores, Miranda e Costa (2021) concluíram que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas no Brasil traz diversos desafios econômicos e financeiros para as instituições e governantes, pois mudanças demandam investimento. A implementação de políticas públicas para uma educação inclusiva é um investimento fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e particularidades (Monteiro & Plácido, 2020). Segundo Mantoan (2003), as políticas inclusivas são necessárias para promover a igualdade de oportunidades na educação e superar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência. Bezerra (2021) destaca que a inclusão escolar é um direito garantido por lei, mas que ainda é preciso prosseguir na efetivação desse direito por meio de políticas públicas efetivas. Portanto, o setor público deve adotar medidas concretas para promover a educação inclusiva, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Por fim, a cultura e a mentalidade da sociedade é um grande desafio que precisa ser superado para aceitar e enfrentar a diversidade. Muitos pais e professores ainda percebem a

educação inclusiva como um obstáculo para o sucesso dos alunos sem necessidades educacionais especiais, o que pode levar à uma resistência na implementação dessa abordagem (Frias, 2016; Flem et al, 2004; Greguol et al., 2018; Souza & Machado, 2019).

De acordo com Santos (2022), para que a inclusão escolar seja efetivada na sociedade brasileira, são necessárias mudanças culturais profundas, que envolvam a sensibilização e a conscientização de toda a sociedade em relação aos direitos das pessoas com deficiência e à adoção de políticas públicas inclusivas. A educação inclusiva deve ser vista como uma questão de direitos humanos e acolhimento, como defende Sasaki (2009) e Maia (2022), e deve ser abraçada por toda a sociedade brasileira. É importante que a cultura de inclusão e respeito às diferenças seja promovida em todos os setores da sociedade, desde a família até as instituições públicas e privadas (Sanches, 2018; Da Silva & Carneiro,2020; Azevedo & Pinto, 2020; Muniz,2020 Sarsur,2023).

3.3 Teoria da Estruturação de Giddens

A Teoria da Estruturação é uma abordagem sociológica desenvolvida por Anthony Giddens, sociólogo britânico, apresentada em seu trabalho "*The Constitution of Society*" (1984). Seu principal objetivo é compreender como a interação entre a estrutura social e a ação individual influenciam a construção e a manutenção da sociedade (Lamsal, 2012; Lima, 2014; Ribeiro, 2022; Souza et al., 2022).

De acordo com Giddens (2003), a Teoria da Estruturação concentra-se na análise da relação entre a estrutura social e a ação social. A estrutura social consiste em regras, normas e valores que orientam o comportamento humano, enquanto a ação social refere-se ao comportamento dos indivíduos em resposta à essas regras e normas. A estrutura social não existe independentemente da ação humana; ela é continuamente criada e reforçada pelas ações dos indivíduos, assim como a ação humana é constantemente influenciada pela estrutura social (Canário & Tarin, 2017).

Nesse contexto, os autores Canário e Tarin (2017) destacam a importância de considerar aspectos que não podem ser totalmente expressos por palavras para entender como a ação é reflexivamente monitorada. Esses aspectos envolvem a consciência prática, um tipo de conhecimento adquirido de forma natural que permite acesso aos pensamentos e conhecimentos dos agentes além do que é verbalizado. A consciência prática refere-se ao que as pessoas sabem e acreditam sobre as situações sociais, especialmente em relação às suas próprias ações, mas

que não podem ser completamente articuladas. É relevante observar que a consciência prática não está sujeita às restrições repressivas, diferentemente do inconsciente (Giddens, 2003; O'Dwyer & Matos, 2010).

A Teoria da Estruturação afirma que as pessoas são simultaneamente agentes e produtos da sociedade em que vivem. Embora tenham a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, essas escolhas e decisões são limitadas pelas normas e valores da estrutura social em que estão inseridas (Giddens, 2003; Santana 2022).

Assim, a Teoria da Estruturação propõe uma nova maneira de pensar sobre a relação entre a estrutura social e a ação social. Em vez de considerá-las como entidades separadas, a teoria destaca a intimidade entre ambas e como elas se influenciam mutuamente (Baltazar, 2005; Azevedo, 2020).

Quatro elementos básicos orientam a Teoria da Estruturação: as consequências não premeditadas, a recursividade, a dualidade da estrutura e as rotinas e regras. Esses elementos sustentam a teoria e estão intrinsecamente interligados, sendo que, para Giddens (2003), o equilíbrio, entre todos eles, rege a vida social. Na Figura 3 é possível observar os 4 elementos da Teoria da Estruturação.

Figura 3

Elementos que compõem a Teoria da Estruturação



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

A Teoria da Estruturação, segundo Giddens (2003), se fundamenta na compreensão dos conceitos de "agente" e "agência". O agente é tanto o indivíduo quanto a coletividade que atuam no contexto social. A agência, por sua vez, representa a capacidade criativa desses agentes ao lidar com o ambiente social em que estão inseridos, ou seja, é a habilidade de tomar decisões e agir para modificar ou reproduzir as estruturas sociais existentes. Giddens destaca que a relação

entre agente e agência é responsável por gerar as chamadas "consequências não premeditadas", ou efeitos não intencionais, que constituem o primeiro elemento básico da Teoria da Estruturação (Canário & Tarin, 2017).

Essas consequências não premeditadas referem-se aos resultados não previstos ou intencionais que uma ação pode produzir, impactando a estrutura social vigente. Giddens (2003) argumenta que os atores sociais são capazes de tanto reproduzir quanto transformar a estrutura social simultaneamente e as consequências não premeditadas desempenham um papel significativo nessa dinâmica. Em outras palavras, quando um ator social age em um determinado contexto, suas ações podem acarretar resultados imprevistos e não planejados, mas que têm potencial para afetar profundamente a estrutura social existente (Versiani et al, 2021).

O segundo elemento básico da Teoria da Estruturação é a "recursividade", conforme apontado por Giddens (2009). Esse conceito se refere à ideia de que a ação e a estrutura são indissociáveis, ou seja, as ações individuais podem influenciar a estrutura social existente. Por meio de um processo recursivo, as práticas e instituições sociais são continuamente reproduzidas, transformadas e redefinidas, enquanto também moldam a ação individual. Em outras palavras, a ação individual é influenciada pela estrutura social, mas, ao mesmo tempo, pode transformá-la, criando um ciclo recursivo contínuo de influência mútua. Dessa forma, a recursividade é primordial para compreender como a estrutura social é mantida e transformada ao longo do tempo (Lamsal, 2012; Lima, et al., 2019).

A recursividade está intrinsecamente relacionada aos outros dois elementos básicos da Teoria da Estruturação, a "dualidade da estrutura" e as "rotinas e regras", os quais são abordados em conjunto. De acordo com Giddens (2003), a estrutura social é simultaneamente produto das ações dos indivíduos que compõem a sociedade e exerce influência determinante sobre essas mesmas ações, gerando um ciclo recursivo de influência mútua. Essa dualidade implica que a sociedade, a cultura e as instituições sociais são moldadas e modificadas pelas ações individuais, ao mesmo tempo em que essas ações são direcionadas por limites definidos pelas estruturas sociais existentes. Em outras palavras, as estruturas sociais afetam as ações dos indivíduos, mas, ao mesmo tempo, essas ações também afetam as estruturas sociais (Takahashi & Cunha, 2005).

Quanto às "rotinas e regras", elas se referem a um conjunto de práticas e atividades padronizadas que os atores sociais repetem continuamente. Essas rotinas são fundamentais para a reprodução das estruturas sociais existentes, proporcionando estabilidade e regularidade à

vida social. No entanto, ao mesmo tempo, as rotinas também são moldadas e moldam as estruturas sociais, pois as ações individuais realizadas dentro dessas rotinas têm o potencial de introduzir mudanças e transformações na sociedade (Giddens, 2009). Em resumo, os conceitos de recursividade, dualidade da estrutura e rotinas e regras estão interligados, permitindo uma compreensão mais abrangente e dinâmica da Teoria da Estruturação proposta por Anthony Giddens.

A metodologia inclusiva adotada por Giddens é clara, baseada na associação de múltiplas correntes de pensamento, teorias diversas e diferenciadas. Ela tenta demonstrar que é não apenas possível, como também útil e desejável, adotar um tom plural e abrangente na hora de elaborar a arquitetura das ideias e pensamentos das ciências sociais. Esse método permite uma transversalidade pluridisciplinar interessantíssima, pois assegura que autores e teorias não apenas de hoje, mas também de outrora e de correntes antagônicas, possam finalmente dialogar, ainda que estejam pretensamente em lados teóricos opostos, em termos de racionalidade lógico-científica (Quaresma, 2021, p. 173).

As regras são primordiais na Teoria da Estruturação, pois são as normas, valores e convenções que guiam as ações dos atores sociais. As regras fornecem um conjunto de princípios e diretrizes que orientam o comportamento dos indivíduos dentro de um determinado contexto social. No entanto, as regras não são imutáveis; elas são continuamente interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais, o que contribui para a dinâmica da ação social (Lima, et al., 2019; Canário & Tarin, 2017; Peres Jr & Pereira, 2014).

A investigação das regras, conforme ressalta Junquillo (2003), é importante para aprofundar o conhecimento sobre como as normas e convenções sociais orientam o comportamento humano. Compreender como as regras são interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais em diferentes contextos sociais permite uma análise mais sofisticada das dinâmicas sociais e das formas como as normas são adaptadas e contestadas

As rotinas e regras são componentes fundamentais da estrutura social. As rotinas são as práticas diárias realizadas pelos indivíduos que, juntas, formam um conjunto estruturado de comportamentos. Essas rotinas são reproduzidas e transmitidas através da socialização e são influenciadas e moldadas pela estrutura social existente. As regras, por outro lado, são normas sociais que orientam o comportamento individual e coletivo em direção a determinados

objetivos e finalidades. Elas são produzidas e mantidas pela sociedade e tendem a ser mais formalizadas do que as rotinas (Giddens, 2003). Em resumo, as rotinas e regras são ambos elementos fundamentais a estrutura social, que moldam e são moldados pelas ações individuais dos atores sociais.

Para Parker (2000), a interconexão entre recursividade, rotina e regras na Teoria da Estruturação podem ser compreendidas ao analisar como esses elementos se influenciam mutuamente. A recursividade implica que as ações individuais são moldadas pelas estruturas sociais, mas também têm o potencial de reafirmar ou transformar essas estruturas. As rotinas, por sua vez, são uma forma de ação social repetida que reproduz e modifica as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas. As regras fornecem o contexto normativo no qual as ações ocorrem, orientando e sendo reinterpretadas pelos atores sociais nas suas interações diárias.

A compreensão desses conceitos é necessária para uma análise aprofundada da Teoria da Estruturação. Eles permitem uma visão mais abrangente e dinâmica das relações entre indivíduos e sociedade, superando abordagens que consideram a estrutura social como algo externo e independente das ações dos atores (Lima et al., 2019).

3.3.1 A relação indissociável entre estado, escola e família na inclusão de alunos com necessidades especiais: uma discussão à luz da Teoria da Estruturação de Giddens

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é um processo que envolve não apenas as estruturas estado, escola e família, mas também a ação dos agentes envolvidos nesse processo. De acordo com Giddens (2003; 2009), os agentes são os indivíduos ou a coletividade que atuam dentro do contexto social que fazem parte das estruturas sociais que são compostas por regras, normas e valores que orientam o comportamento humano. A ação dos agentes pode ser influenciada pela estrutura social em que estão inseridas, mas também pode influenciar a transformação dessa estrutura (Ferreira & Costa, 2020).

O estado, a escola e a família são estruturas sociais que possuem suas regras, normas e valores. Cada uma é formada por agentes que atuam com a agência, isto é, habilidade do agente em tomar decisões e agir de forma a modificar ou reproduzir as estruturas sociais (Giddens, 2003; 2009). Se retomar aos desafios para inclusão mencionados anteriormente é possível perceber que todos estarão ligados diretamente às políticas públicas e aos recursos financeiros

disponibilizados pelos agentes que compõem o estado, que, de alguma forma, podem modificar ou continuar reproduzindo a escassez de verba destinada à educação básica e/ou o amargo resultado pífio dos gastos investidos na educação, por comparativamente ser maior que de outros países (Fonseca et al., 2019).

Pensando no setor público, e na relação de poder nela estabelecida, o estado é uma estrutura que influencia diretamente o processo de inclusão escolar a partir das políticas públicas e dos investimentos de recursos. Para Giddens (2003), o estado, como estrutura, desempenha um papel central na organização e regulação da sociedade. Ele entende o estado como uma instituição que possui autoridade e poder legítimo para exercer controle social e tomar decisões que afetam a vida dos indivíduos.

Corroborando Giddens (2003), Lehmkuhl et al. (2022) afirmam que o Estado, como estrutura normatizadora a partir da implementação de diversas ações afirmativas, políticas públicas e investimentos financeiros, promove a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema de ensino regular, o que impacta direta ou indiretamente a vida de muitos indivíduos na sociedade, pois o ato de incluir um aluno envolve a família, a escola, a equipe médica e toda a comunidade escolar entre outros.

Os dados do Censo Escolar (2022) disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), confirmam esse poder legítimo do Estado, pois há cerca de 1,3 milhão de alunos com NEE matriculados na educação básica regular brasileira, respaldados pela legislação nacional vigente, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto são milhões de indivíduos tendo suas vidas afetadas a partir do cumprimento de uma legislação.

Porém, os dados do Censo Escolar 2022 e de outras ações implementadas pelo Estado em prol da inclusão que deveriam estar alinhados ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais para garantir a efetivação da inclusão nas escolas de ensino regular, estão em defasagem, o que também gera um impacto na vida de muitos atores sociais a partir de um outro prisma. Nesse cenário destacam-se as políticas de atendimento educacional especializado (AEE), que incluem professores de apoio, intérpretes de Libras, material didático adaptado e salas de recursos multifuncionais.

Na modalidade Sala de Recursos Multifuncionais foram atendidos no ano de 2022 em contraturno escolar nas redes públicas de ensino cerca de 600 mil alunos com NEE (Censo

Escolar, 2022), sendo que todos os 1,3 milhão têm direito a esse atendimento educacional oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais. Percebe-se assim que o não investimento por parte do Estado no atendimento educacional especializado (AEE) interfere negativamente no processo de inclusão e na vida de muitas pessoas.

Segundo dos Santos (2021) outra área que afeta diretamente a inclusão e reverbera na vida de muitos indivíduos é a falta de incentivo por parte do Estado na formação continuada dos professores. Observa-se que o Estado tem investido de maneira bem restrita na capacitação dos professores da educação básica para atuarem em classes regulares com alunos incluídos. As estimativas indicam que cerca de 500 mil professores foram capacitados para o ensino inclusivo (Brasil, 2022), sendo que o número de alunos nas escolas chega a mais de 1,3 milhão.

O Estado, através do Ministério da Educação, oferta bolsas aos alunos com NEE para ingressarem no ensino superior, o que é um avanço para muitos estudantes e para a sociedade. Atualmente, cerca de 60 mil bolsistas com NEE estão matriculados no ensino superior público (Censo Escolar, 2022). Portanto, observa-se que a agenda da educação inclusiva proposta pelo Estado vem ganhando significativo impulso das políticas governamentais, com expansão de programas e investimentos em capacitação profissional e suporte educacional para alunos com NEE. A Tabela 6 apresenta as ações implementadas pelo Estado em prol da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Público Regular.

Tabela 6

Ações implementadas pelo Estado em prol da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Público Regular

Ações	Alunos	Professores
Legislação vigente	1.300.000	-
Atendimento Educacional Especializado	600.000	-
Formação de professores	0	500.000
Bolsas para o ensino superior	60.000	-
Total	1.960.000	500.000

Fonte: INEP – Censo Escolar (2022)

O estado estabelece leis, políticas e normas que moldam as relações sociais e governa os processos de tomada de decisão em uma sociedade, cujas políticas públicas implementadas

e os recursos disponibilizados têm um papel fundamental na efetivação do processo de inclusão escolar (de Azevedo & Pinto, 2020; Dupin & Silva, 2020).

Os profissionais que trabalham nas escolas e os familiares acabam ficando “presos” às regras e normas impostas pelo estado, o que dificulta desempenhar atividades mais inclusivas por falta de recursos. Por exemplo, o investimento na formação continuada de professores é algo que depende do estado e é tida como um dos principais desafios para a educação inclusiva, como se percebe nos dados apresentados anteriormente (Enes & Bicalho, 2014; Baptista & Viegas, 2016; Silva, 2017; Paganotti et al., 2021; Ronan et al., 2020; Vilaronga et al., 2021; Brostolin & Souza, 2023).

Neste contexto, o estudo de Rosa e Lima (2022) retrata como as mudanças de políticas nacionais de educação inclusiva, ocorridas entre 2016 e 2019, e o papel dos agentes responsáveis pela gestão da educação inclusiva que iam ocupando cargos públicos e cargos nas escolas eram fundamentais para a tentativa de mudanças das políticas públicas e das ações internas nos ambientes escolares, de forma concomitante. À medida que ocorria uma mudança de governo em 2016, novas políticas surgiram e algumas foram sobrepostas por influência das reconfigurações dos papéis das famílias como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008 (PNEEPEI). Isto é o que Giddens (2009) chama de recursividade, um dos elementos básicos que compõe a Teoria da Estruturação.

A recursividade refere-se à ideia de que ação e estrutura são indissociáveis e que ações individuais podem ter efeitos sobre a estrutura social existente. Giddens (2009) argumenta que, através de um processo recursivo, as práticas e instituições sociais são reproduzidas, transformadas e redefinidas ao mesmo tempo em que estruturam a ação individual. Em outras palavras, a ação individual é moldada pela estrutura social, mas essa mesma ação pode transformá-la ao mesmo tempo, criando um *loop* recursivo contínuo de influência mútua. Portanto, a recursividade é fundamental para entender como a estrutura social é mantida e transformada ao longo do tempo (Versiani et al., 2021).

Foley (2003) destaca que a recursividade se refere à interação contínua entre ação e estrutura, onde ações individuais moldam e são influenciadas pelas estruturas sociais existentes. Esse processo é cíclico, em que a estrutura influencia a ação, mas também é modificada por ela, sugerindo uma visão dinâmica da sociedade, em que as estruturas sociais são constantemente reafirmadas e transformadas pelas ações dos atores sociais (Rosa & Lima, 2022). Então, pensar

na inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ambiente escolar é levar em consideração a influência da estrutura e dos agentes e vice-versa neste processo. É pensar que os comportamentos podem contribuir ou não para inclusão. Atividades humanas são continuamente criadas e recriadas pelos agentes dos próprios meios (políticos, gestores responsáveis pela educação inclusiva, professores, diretores escolares, coordenadores, especialistas, professores de apoio, pais, mães, avós, familiares etc.) que se expressam dentro de estruturas e regras.

Na perspectiva sociológica de Giddens (2003), as regras desempenham um papel fundamental, pois são as normas, valores e convenções que guiam as ações dos atores sociais. As regras fornecem um conjunto de princípios e diretrizes que orientam o comportamento dos indivíduos dentro de um determinado contexto social. No entanto, as regras não são imutáveis; elas são continuamente interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais, o que contribui para a dinâmica da ação social (Versiani et al., 2021 e Albano et al., 2010).

Ao relacionar as regras da Teoria da Estruturação de Giddens com as regras da escola regular, pode-se perceber que ambos os contextos têm como objetivo estabelecer uma ordem social que permita a convivência harmoniosa e o desenvolvimento individual e coletivo. As regras existentes no contexto da escola regular desempenham um papel fundamental na organização e funcionamento do ambiente educacional, pois estabelecem limites e normas de comportamento que devem ser seguidas pelos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar (Pereira & Freixa, 2021).

Segundo de Sá et al. (2020), uma regra comum nas escolas é manter o respeito entre todos que compõem a comunidade escolar como alunos, professores, funcionários e familiares. Isso se alinha à ideia de confiança e responsabilidade individual proposta por Giddens (2003), pois os alunos são incentivados a tratar os outros com respeito e a assumir a responsabilidade por suas ações. Outra regra que se encaixa nessa perspectiva é a pontualidade. Assim como na Teoria da Estruturação, as escolas valorizam a importância do cumprimento de horários e compromissos, o que contribui para a organização e o bom funcionamento do ambiente escolar.

Segundo Versiani et al. (2021), a Teoria da Estruturação destaca também a negociação das regras pelos próprios indivíduos. Nas escolas, isso pode ser oferecido pela participação dos alunos em conselhos estudantis e em assembleias, em resolução de situações problema dentro da sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar onde eles têm a oportunidade de discutir e

contribuir para a elaboração e revisão das regras escolares (Pereira & Freixa, 2021; de Sá et al., 2020).

A investigação das regras na Teoria da Estruturação, como destaca Junquillo (2003), proporciona um aprofundamento do conhecimento sobre como as normas e convenções sociais orientam o comportamento humano. A compreensão de como as regras são interpretadas e reinterpretadas pelos atores sociais em diferentes contextos sociais permite uma análise mais sofisticada das dinâmicas sociais e das formas como as normas são adaptadas e contestadas. Correlacionando isso com o contexto escolar, é evidente, segundo Pereira e Freixa (2021), a importância das regras e rotinas no cotidiano dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Exemplos práticos dessas regras e rotinas no cotidiano escolar dos alunos incluem a realização de tarefas e testes, a promoção da ajuda mútua entre os alunos, a ordenação do uso de celulares durante as aulas e o estímulo à participação ativa em sala de aula. Esses exemplos ilustram como as regras e rotinas na escola são elementos essenciais da estrutura social, orientando o comportamento individual e coletivo dos alunos em direção a objetivos educacionais específicos. Além disso, as regras são determinantes e mantidas por meio de processos de negociação e consenso, refletindo a construção coletiva da comunidade escolar (Azevedo, 2020).

Entender sobre regras e normas ajuda a compreensão da recursividade na educação inclusiva, pois diante da concepção de Giddens (2009), o estado, a escola e família possuem regras e normas que são formalizadas diariamente e podem moldar e ser moldadas de acordo com ações individuais ou grupos sociais. Ou seja, uma troca de governador do Estado de Minas Gerais pode modificar regras que vão dar novas diretrizes ao comportamento dos professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades especiais nas escolas estaduais, que conseqüentemente vão impactar o relacionamento com os familiares destes alunos. De maneira recursiva, pode-se pensar que os familiares podem pressionar as escolas por medidas mais inclusivas, trazendo questionamentos e implicações jurídicas, necessitando mudanças de comportamentos por parte dos professores e diretores.

Com mudanças de governo e gestores responsáveis pela educação inclusiva, novas políticas são criadas e recriadas afetando diretamente o ambiente escolar e o papel dos professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais. E conseqüentemente afetam a (des)organização nas escolas e a participação da família neste

processo. Muitas pesquisas relatam a importância das famílias frente às mudanças emergentes provocadas pelas alterações de políticas públicas e da necessidade de parceria com as escolas (Rosa & Lima 2022).

O papel da família e seu comportamento frente às ações de inclusão também são precursores para influenciar que novas ações sejam tomadas dentro da escola a favor de medidas de inclusão para os alunos com necessidades especiais, visando também, em alguns casos, mudanças na legislação. Este último tópico foi discutido em pautas de movimentos sociais, quando familiares se reúnem para reivindicar direitos e justiça para uma educação mais inclusiva no Brasil, como é possível encontrar no Fórum Nacional de Educação Inclusiva (Cunha, 2020).

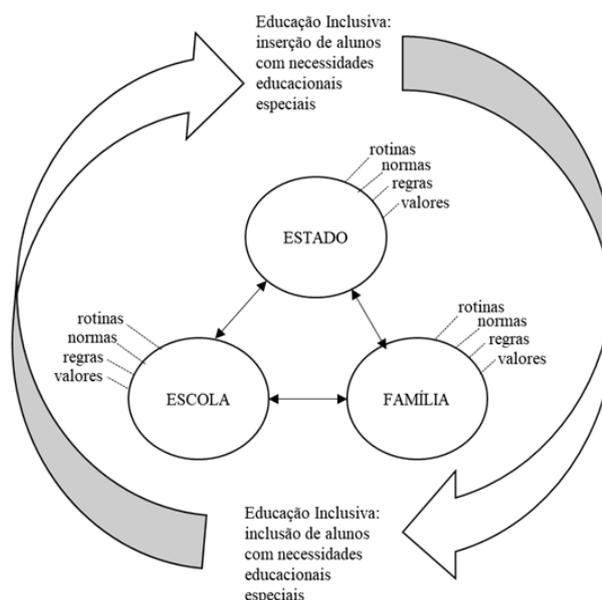
De acordo com Faria e Camargo (2021), a participação da família é fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois permite que as necessidades educacionais dos alunos sejam compreendidas e atendidas de forma mais efetiva a partir de informações reais. Ainda, de acordo com os autores, a participação da família deve ser planejada e estruturada, considerando as demandas e os interesses dos familiares, dos alunos e da escola.

Para garantir a participação da família no processo educacional, é necessário que haja estratégias de envolvimento e colaboração. Segundo Rodrigues e Gomes (2020), a participação da família pode ser realizada por meio de reuniões, encontros, grupos de apoio, entre outras atividades. Além disso, é importante que as famílias sejam informadas sobre os direitos e deveres dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sobre as possibilidades de apoio e acompanhamento e sobre o seu desenvolvimento (Rosa & Lima, 2022).

Após esta premissa, como forma de sistematizar a ideia de apresentar e discutir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas e a importância de compreender a relação recursiva das estruturas estado, escola e família neste processo, criou-se a Figura 4:

Figura 4

A influência recursiva na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais



O movimento cíclico representado na Figura 4, indica que a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais é o primeiro passo para educação inclusiva. Conforme mencionado anteriormente, são 80.824 alunos matriculados nas escolas estaduais de MG, cuja legislação pode garantir a inserção. Estes alunos fazem parte da estrutura família. Depois de matriculados começam a fazer parte da estrutura escola. E, de forma recursiva, as rotinas, normas, regras e valores influenciam o processo de inclusão destes alunos.

Conforme a descrição de cada tipo de deficiência constante na Figura 1, nota-se que elas possuem exigências particulares e os professores, coordenadores, diretores, professores de apoio, pais, mães, avós, avôs e responsáveis e demais agentes envolvidos, precisam ajustar, adaptar, adequar suas ações diante da escassez de recursos disponibilizados pelo estado. Cada comportamento que foi aprendido e construído dentro das estruturas sociais é moldado quando os agentes se relacionam entre si, e, de maneira recursiva, reproduzem e transformam as estruturas sociais (de Sá et al., 2020).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de pesquisa, abordagem e método de pesquisa

A fim de atingir o objetivo proposto de analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória.

Quanto à abordagem, explorou-se a temática a partir de significados percebidos pelos sujeitos entrevistados, considerando as subjetividades que não são possíveis de serem analisadas, por meio de uma pesquisa quantitativa que tem preocupação com representatividade numérica e generalizações estatísticas (Alves, 1991; Minayo & Sanches, 1993; González, 2020; Taquette & Borges, 2021).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que utiliza o ambiente natural como fonte direta de dados, abrangendo especificidades sociais em sua complexidade. Esse tipo de abordagem é recomendado quando as características do estudo podem ser analisadas e compreendidas no contexto real em que ocorre, levando em consideração sua integração nesse contexto. Além disso, a pesquisa qualitativa busca uma compreensão holística das características, ou seja, considera diversos aspectos e elementos interconectados (Godoy, 2006), como é o caso desta pesquisa: a conexão e relação entre Estado-Escola-Família e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Autores como Pitanga, (2020), Chizzotti (2006), Godoy (2006), Goldenberg (2002) e Laville e Dionne (1999) destacam a importância da pesquisa qualitativa, ressaltando que essa abordagem valoriza, não apenas os resultados, mas também o processo em si. Nesse sentido, a abordagem qualitativa dedica-se em grande medida ao estudo e compreensão do processo de pesquisa, levando em consideração as nuances e particularidades das características em análise (Minayo & Costa, 2019 e Cardano, 2017).

Quanto ao tipo de pesquisa exploratória acredita-se que não há a intenção de buscar respostas definitivas ou conclusivas, mas sim de explorar um problema ou questão de pesquisa que envolve assuntos sobre os quais houve pouco ou nenhum estudo no passado a seu respeito (Gil, 2008; Lakatos & Marconi, 2017). Embora o tema Inclusão seja objeto de estudo recorrente na área educacional e que a Teoria da Estruturação proposta por Anthony Giddens seja estudada em diversas áreas do conhecimento, há uma lacuna na área da Administração no que tange a

estudos em que essas duas contribuições teóricas são utilizadas. Além disso, especificamente na área da Administração, a Teoria da Estruturação é pouco explorada e é considerada por alguns autores como relevante para estudos que pretendem analisar um fenômeno sob a perspectiva da recursividade, isto é, entender como as organizações funcionam e como as ações individuais e coletivas dos membros de uma organização influenciam e são influenciadas pelas estruturas organizacionais (Albano et al., 2010; Peres & Pereira, 2014; Lima et al., 2019; Versiani et al., 2021).

O método de pesquisa foi o estudo de caso (Eisenhardt, 1989), tendo como caso analisado a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública. De acordo com a autora, o caso pode ser definido para (i) replicar casos anteriores ou (ii) estender a teoria emergente ou (iii) preencher categorias teóricas. Dentre estas possibilidades, o caso selecionado: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escola pública, tem o intuito de preencher lacunas sobre educação inclusiva e a aplicabilidade da Teoria da Estruturação.

Para compreensão do caso, segundo Eisenhardt (1989), é importante entender o funcionamento de um determinado fenômeno, levando em consideração o problema de pesquisa.

4.2 Unidade de análise e Sujeitos de Pesquisa

A unidade de análise é onde se coletam e analisam os dados (Collis & Hussey, 2005). Para Godoy (2006), a unidade de análise estabelece limites à pesquisa, delimitando, portanto, o que realmente é importante ao pesquisador. Para Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004), é preciso determinar se o que interessa ao estudo é uma organização, um grupo, diferentes subgrupos em uma comunidade ou determinados indivíduos.

Considerando estes conceitos, o estudo foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I - Anos iniciais (1º ao 5º ano) do interior de Minas Gerais. A unidade de análise foi escolhida devido a vários fatores. Primeiramente, por ser a escola em que a pesquisadora deste estudo leciona há alguns anos e observa alguns desafios enfrentados pelas estruturas Estado, Escola e Família na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Outro fator que levou à escolha da unidade de análise foi o fato de a escola ter sido considerada uma “Escola Inclusiva” em razão de algumas estruturas e de alguns atores envolvidos no processo de inclusão.

A identidade da escola e de toda a comunidade escolar será mantida em sigilo, haja visto que o tema inclusão envolve assuntos de ordem pessoal e não há consentimento da instituição e nem da comunidade escolar em ter seus nomes expostos publicamente, por isso deu-se o nome a instituição de Escola Estadual “José Napoleão da Costa”.

A Escola Estadual “José Napoleão da Costa” conta com 205 estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I com idade de 6 a 11 anos. Destes, 8 alunos são da Educação Especial, pois possuem alguma deficiência e/ou transtorno do espectro autista. Sua equipe escolar é composta por 42 funcionários.

Os sujeitos de pesquisa para Vergara (1998) são as pessoas que participam, fornecem dados ou são objetos de estudo na pesquisa que está sendo conduzida. Neste estudo, os sujeitos da pesquisa foram três grupos distintos :

- Equipe escolar – Diretor, Especialista e professores que atuam diretamente com os oito alunos com necessidades educacionais especiais;
- Família: Pais e/ou responsáveis destes oitos alunos com necessiades educacionais especiais. Destacando que será entrevistado apenas um dos responsáveis para cada aluno.
- Estado: Analista Educacional (Educação Inclusiva) da Superintendência Regional de Ensino de Barbacena que atua na escola.

Com a finalidade de apresentar os sujeitos de pesquisa segue abaixo a Tabela 7.

Tabela 7

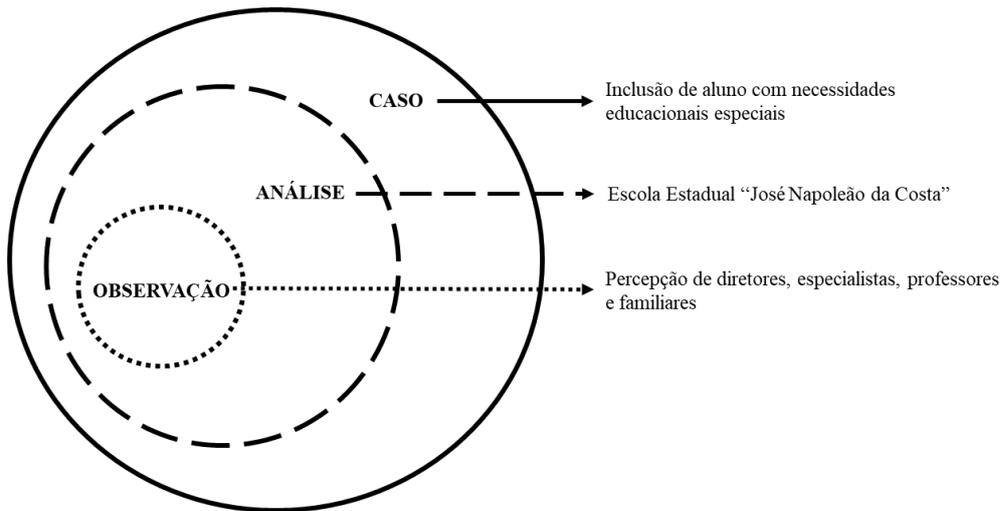
Sujeitos de pesquisa

Cargos	Quantidades
Diretor	1
Especialista em Educação Básica	2
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de turma	6
Professor de Educação Básica (PEB) – Regente de aulas	8
Professor de Educação Básica (PEB) - Apoio	8
Pais e/ou responsáveis	8
Analista Educacional – Educação Inclusiva (SRE)	1
Total	34

Quanto à unidade de observação, elencam-se as percepções da analista da SRE, da diretora, das especialistas, dos professores e de familiares destes alunos, sobre como as estruturas Estado, Escola e Família impactam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola estadual. A Figura 5 representa como, no caso, a unidade de análise e unidade de observação se inter-relacionam:

Figura 5

Visão geral do caso, unidade de análise e observação



Dessa forma, a Figura 5 sugere que o caso de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está inserido na unidade de análise, que é a Escola Estadual José Napoleão da Costa, e que a compreensão desse processo se dá a partir da unidade de observação, composta pelas percepções de professores, especialistas, diretores e familiares. A relação entre essas unidades oferece uma estrutura clara para a coleta e análise de dados, permitindo uma investigação robusta das práticas e percepções em torno da inclusão escolar.

4.3 Técnica de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de duas técnicas: entrevista e análise documental. Quanto à primeira técnica - entrevistas com roteiros semiestruturados - foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2024 com a Analista Educacional da Educação Inclusiva da SRE de Barbacena (1), com a Diretora Escolar (1), com as Especialistas em Educação Básica (2),

com os professores (22) que atuam diretamente com os oito alunos com necessidades educacionais especiais e com os pais e/ou responsáveis (6) desses mesmos alunos, ressaltando que 2 pais e/ou responsáveis se recusaram a participar. Foram-lhes oferecidas perguntas sobre a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a partir da ótica de cada respondente, totalizando 32 entrevistas. A escolha de entrevistar essas pessoas justifica-se pela possibilidade de tentar apreender, em toda a sua abrangência, o fenômeno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, estudando o fenômeno pelo ponto de vista do analista educacional da SRE, da diretora da escola, das especialistas, dos professores regentes, dos professores de apoio como dos familiares e a interação entre eles.

A entrevista individual semiestruturada foi realizada por meio de dois roteiros distintos (apêndice A e B, p.114), sendo um destinado aos familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais, contendo 14 perguntas abertas e outro direcionado para a equipe escolar que é composta pela analista educacional da SRE, diretora escolar, especialistas, professores regentes e professores de apoio com 17 perguntas abertas. O roteiro foi oriundo da fundamentação teórica, planejado para alcançar o objetivo proposto nesta dissertação.

As entrevistas foram presenciais, realizadas *in loco*, ou seja, na própria escola, sendo gravadas e posteriormente transcritas integralmente para a análise dos dados. As perguntas sobre a temática foram feitas de maneira aberta, dando a possibilidade de o entrevistado escolher o caminho e as dimensões que desejava trilhar, ocorrendo intervenções da pesquisadora quando necessário, o que é permitido pela proposta do estudo de caso de Eisenhardt (1989). A entrevista semiestruturada é aquela em que é deixado ao entrevistado decidir pela forma de construir a resposta (Laville & Dione, 1999).

Assim como Eisenhardt (1989), Yin (2015) destaca a importância das entrevistas como uma técnica de coleta de dados na pesquisa de estudo de caso e dá ênfase também à outra técnica de coleta de dados, que contribui para riqueza dos dados, que é a análise documental.

Por meio das entrevistas foi possível “detalhar e analisar crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2002). Já a partir da análise dos documentos foi possível identificar, compreender e relacionar os dados referente à Educação Inclusiva vigente na legislação nacional, estadual e escolar.

Para esta análise, a documental, os dados foram obtidos por meio de documentos institucionais e legislativos referentes à Educação Especial/Inclusiva como a Resolução SEE nº

4.256/2020; Leis de Políticas Públicas Inclusivas Nacionais; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico; Plano de Desenvolvimento Individual e *site* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Tais documentos são fundamentais, na medida em que se tornam um complemento à entrevista, como forma de analisar a descrição da realidade obtida pela percepção dos entrevistados com os documentos, podendo identificar as políticas públicas voltadas para educação inclusiva empregadas pelo Estado (Gaskell, 2002; Yin, 2015).

Vale mencionar que todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C, p.118), elaborado em conjunto com a Secretaria da Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, é importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário Unihorizontes, que após sua análise emitiu um parecer positivo sem alterações para a pesquisa através do protocolo nº 2024031723019. Após aprovação, toda a documentação foi encaminhada à 3ª Superintendência Regional de Ensino de Barbacena, que analisou e posteriormente encaminhou via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) para a Assessoria de Ensino Superior da SEE/MG para a emissão do Termo de Anuência para a realização da pesquisa na Escola Estadual “ José Napoleão da Costa” .O Termo de Anuência foi emitido pela Assessoria de Ensino Superior da SEE/MG em 18 de abril de 2024. Após esta aprovação, a pesquisadora entrou em contato com os servidores da escola e com os familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio telefônico e por *e-mail* explicando sobre a pesquisa e agendando o melhor dia e horário para realização das entrevistas na escola.

4.4 Estratégia da análise de dados

Os dados coletados foram transcritos, codificados, tabulados e apresentados de forma estruturada e em categorias de análise constituídas a partir da literatura discutida e da percepção dos entrevistados.

Para interpretar os dados coletados, foi utilizada a concepção da estratégia da análise de conteúdo temática seguindo os estudos de Bardin (2006). A análise de conteúdo temática é uma técnica metodológica aplicada em pesquisas qualitativas para o estudo de comunicações verbais ou não-verbais, conforme descrito por Bardin (2006). A opção por tal técnica se deu dada a possibilidade de analisar as categorias temáticas que emergem dos textos verbais, na forma de entrevistas, requerendo uma interpretação do pesquisador (Bardin, 2006).

A técnica da análise de conteúdo temática reconstrói representações nas esferas sintáticas e semânticas. A sintaxe descreve como algo é escrito ou dito por meio da identificação da frequência das palavras, do vocabulário e das características gramaticais. A semântica se preocupa com o que é dito em um texto. Dessa forma, palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas e verifica-se a coocorrência frequente de palavras dentro da mesma frase ou parágrafo que são tomadas como indicador de sentidos associativos (Bauer et al., 2002).

Com isso, seguindo as três fases distintas e complementares da estratégia de análise de conteúdo (Bardin, 2006), pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, os dados desta pesquisa foram analisados a partir do seguinte processo:

Na primeira fase, pré-análise, todo material acumulado por meio das técnicas de coleta de dados (os documentos e as transcrições das entrevistas) foi organizado no programa *Excel*, onde ocorreu o primeiro contato da pesquisadora com todos os dados reunidos. Este momento é denominado como “leitura flutuante”, que Bardin (2006) conceitua como o primeiro acesso para o pesquisador se familiarizar com o conteúdo de maneira geral, sem um foco específico ou um olhar analítico rigoroso, o que acontece na segunda etapa.

Na segunda fase, exploração do material, as impressões da primeira fase foram analisadas com maior rigor, isto é, a partir dos objetivos de pesquisa, houve leituras mais aprofundadas para identificação de códigos analíticos, classificação desses códigos e categorização para análise dos códigos. À medida que os documentos foram lidos, houve um movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, que permitiu estabelecer categorias cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. Nessa etapa, emergiram quadros de referências construídos a partir de elementos comuns encontrados na organização das entrevistas dos 32 participantes em conjunto com as informações contidas nos documentos utilizados como fonte de dados. As categorias identificadas e seus respectivos códigos analíticos são apresentados na Tabela 8 na sequência.

Tabela 8

Categorias identificadas

	Códigos analíticos			Categorias	Categoria temática
Acolher	Acolhimento	Fazer parte	Estar inserido	Acolhimento	Acolhimento como um ato de
Empatia	Respeito	Confiança	Amizade		

Carinho	Conhecer	Aceitação	Afeto		amor na rotina, mas não como regra “formal”
Amor	Cuidado	Incluir	Todos iguais		
Resolução	Leis	Dever	Investimento	Resolução / Legislação	Influências das Rotinas e Regras no acolhimento: da matrícula dos alunos à relação com professores regentes e de apoio
Rotina	Adaptação	Cumpra-se	Regimento Escolar		
Direito	Estado	PDI	Projeto Político Pedagógico		
Ação	Mudança	Transformação	Comunicação		
Parceria	Estado	Processo	Limites	Ações e consequências não premeditadas	Ações e consequências não premeditadas: na contramão do acolhimento
Acolhimento	Prática	Adaptação	Sociedade		
Não esperava	Resultado	Contrário	No final		
Planejamento	Expectativa	Deu certo	Deu errado		

Após a análise dos códigos, estabeleceu-se uma categoria central, nomeada “Acolhimento”, pois todos os 32 entrevistados em algum momento de seus relatos mencionaram o termo “acolher”, ou alguma expressão relacionada a esse termo, conforme tabela 8. Posteriormente, a partir da categoria central e da análise dos outros códigos, foram criadas três subcategorias a partir do relato de todos os entrevistados, intituladas: Acolhimento como um ato de amor na rotina, mas não como regra “formal”; Influências das Rotinas e Regras no acolhimento: da matrícula dos alunos à relação com professores regentes e de apoio e, por fim, Ações e consequências não premeditadas: na contramão do acolhimento. Na última fase, os dados são interpretados, levantando reflexões e possíveis considerações sobre o fenômeno aqui estudado. Isso proporcionou a condensação de tais resultados e foi possível estabelecer padrões, tendências ou relações implícitas. Essa interpretação foi além do conteúdo aparente dos documentos, pois interessa à pesquisadora o conteúdo latente, o sentido que se encontra atrás do imediatamente expressado (Bauer et al., 2002; Godoy, 1995).

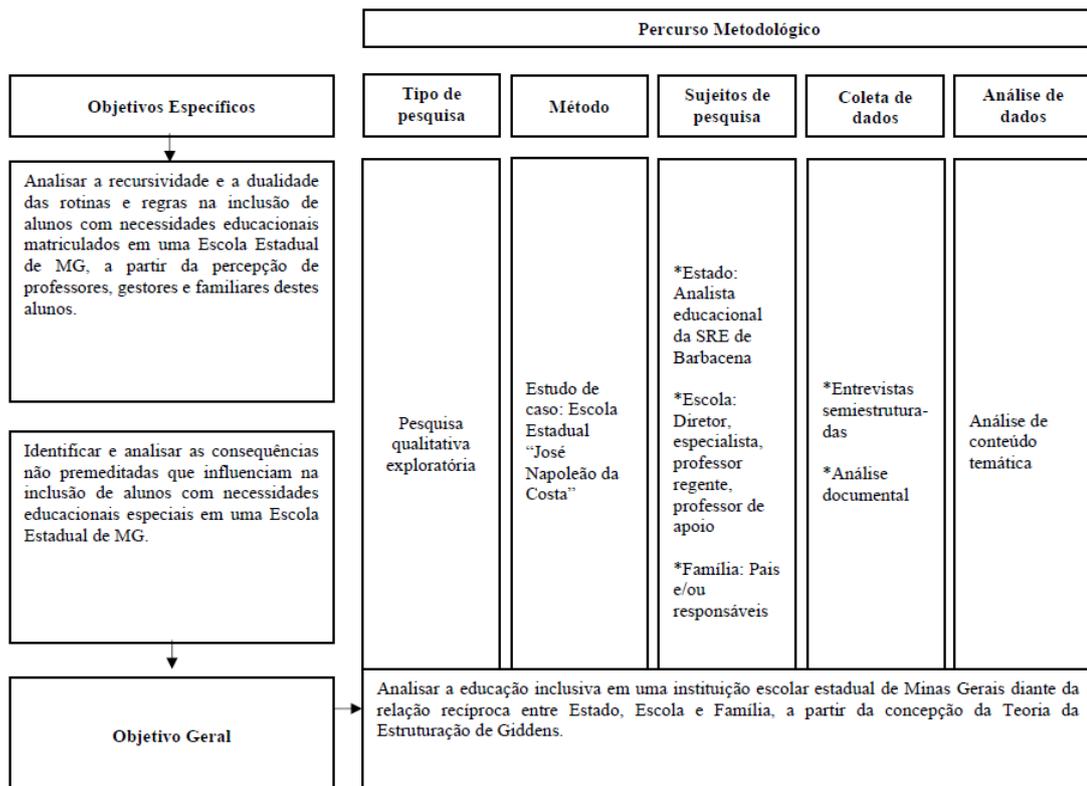
Na terceira fase, para embasar a interpretação dada pela pesquisadora, recorreu-se à Teoria da Estruturação de Anthony Giddens (1984), esta escolhida como norteadora desta dissertação. Com isso, cada categoria de análise foi interpretada à luz da relação intrínseca dos quatro elementos fundamentais da teoria: a recursividade, as rotinas e regras, a dualidade e as

consequências não premeditadas, não sendo possível desassociá-las, uma vez que se fazem presentes a todo momento nos relatos e na relação destes com os documentos analisados.

Portanto, a fim de reunir as principais escolhas deste percurso metodológico, apresenta-se a Figura 6:

Figura 6

Percurso Metodológico



5 ANÁLISE DE DADOS: O ACOLHIMENTO COMO CATEGORIA CENTRAL

Os sujeitos entrevistados foram identificados, conforme o cargo/ função para os representantes da Escola e do Estado e os representantes das Famílias segundo o grau de parentesco com o aluno, sendo numerados pela ordem em que participaram da entrevista. Sendo assim foram chamados como “PR” os professores regentes, “PA” os professores de apoio, “D” a diretora, “E” as especialistas educacionais, “A” a analista educacional da SRE e “F” os representantes das famílias.

Abaixo segue a Tabela 9, que tem como finalidade apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa seguindo a identificação apresentada anteriormente. Foram destacados dados que expressam aspectos demográficos, como sexo, idade, estado civil, número de filhos, grau de parentesco com os alunos bem como aspectos profissionais como formação, se possuem pós-graduação, os cargos que ocupam e o tempo no referido cargo.

Tabela 9

Aspectos demográficos dos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Estado Civil	Filhos	Cargo	Graduação	Pós-Graduação	Tempo no cargo
PR1	F	50	Divorciada	1	Professora regente	Pedagogia	Psicopedagogia	30
PA2	F	37	Casada	2	Professora de apoio	Normal superior	Educação Especial	12
PR3	F	50	Divorciada	2	Professora regente	Pedagogia	Não	34
PR4	F	53	Casada	2	Professora regente	Pedagogia	Psicopedagogia	25
PR5	F	43	Casada	---	Professora regente	Pedagogia	Psicopedagogia	20
PA6	F	44	Casada	2	Professora de apoio	Normal superior	Educação Especial	6
PR7	F	52	Casada	2	Professora regente	Letras	Psicopedagogia	25
PA8	F	53	Casada	2	Professora de apoio	Pedagogia	Educação Especial	15
PA9	F	30	Solteira	1	Professora de apoio	Pedagogia	Educação Especial	5
PR10	F	49	Casada	2	Professora regente	Normal superior	Educação Especial	29
PA11	F	54	Divorciada	3	Professora de apoio	Pedagogia	Educação Especial	8

PA12	M	53	Casado	2	Professor de apoio	Pedagogia, Normal superior	Educação Especial	30
PR13	F	60	Casada	2	Professora regente	Pedagogia	Psicopedagogia	35
PR14	F	55	Casada	1	Professora regente	Pedagogia	Educação Especial	25
PR15	F	60	Casada	2	Professora regente	Pedagogia	Não	38
PA16	F	43	Casada	1	Professora regente	Normal superior	Educação Especial	8
PR17	F	47	Casada	2	Professora regente	Pedagogia	Educação Especial	24
D18	F	44	Casada	2	Diretora	Pedagogia	Educação Especial	2
PA19	F	35	Solteira	1	Professora de apoio	Pedagogia	Educação Especial	11
PR20	F	49	Casada	1	Professora regente	Normal superior	Educação Especial	30
PA21	F	49	Casada	1	Professora de apoio	Pedagogia	Educação Especial	6
E22	F	35	Casada	1	Especialista educacional	Pedagogia	Educação Especial	8
E23	F	38	Casada	1	Especialista educacional	Pedagogia	Psicopedagogia	5
PR24	F	38	Casada	Não	Professora regente	Pedagogia	Educação Especial	12
PR25	F	44	Casada	Não	Professora regente	Pedagogia	Educação Especial	15
F26	F	48	Casada	4	Do lar	Pedagogia	Não	-
F27	F	40	Casada	2	Servidora pública	Administração	Não	2
F28	F	46	Casada	3	Do lar	Ensino médio	Não	-
F29	M	55	Casado	2	Empresário	Administração	Não	20
F30	F	42	Casada	2	Professora	Educação Física	Educação Especial	15
F31	F	40	Solteira	1	Do lar	Ensino médio	Não	-
A32	F	45	Solteira	Não	Analista Educacional	Pedagogia	Inspeção Educacional	13

Dos 32 entrevistados, 30 são mulheres e 2 são homens, sendo 1 analista educacional da SRE, 1 diretora, 2 especialistas, 21 professoras, 5 mães, 1 professor e 1 padrasto.

Retomando ao objetivo de pesquisa de analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens, identificou-se a alta frequência do código “acolhimento”, sendo esta a categoria central para análise dos dados. Ou seja, em todos os relatos identificou-se a presença constante deste termo nas entrevistas.

Isto porque para todos os entrevistados o acolhimento só é possível se houver uma boa interação entre Estado, Escola e Família. Mas essa “boa relação” ainda é questionável pela

maioria dos entrevistados devido à falta de alinhamento entre as rotinas e regras estabelecidas pelo Estado com as vivências diárias dos professores, diretores e familiares; e a pouca, ou quase nula, preocupação do Estado com as consequências premeditadas e não premeditadas para o acompanhamento da eficiência das rotinas e regras da educação inclusiva.

Todos os entrevistados disseram estar cientes da existência das diretrizes da Resolução SEE Nº 4.256/2020, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento da Escola Estadual “José Napoleão da Costa” no que tange às políticas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As informações que constam nestes documentos indicam que o “acolhimento” seja realizado por meio de medidas normativas, logo pode ser considerado como uma consequência premeditada quando o Estado estabelece a Resolução SEE Nº 4.256/2020.

Isto também é observado em uma das falas da analista educacional da SRE (A32), enquanto representante do Estado, quando diz que “a legislação é criada para atender uma política de integração e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas, na tentativa de assegurar a inclusão de todos oferecendo oportunidades adequadas e individualizadas”. Para PR13 (professora regente), a regra está disposta no documento para que os profissionais possam conseguir acolher estes alunos, mas na “vida real” são diversos os desafios para cumprir e colocar em prática as medidas normativas na escola “José Napoleão da Costa”.

Então, assim como as entrevistadas A32 e PR13, os demais entrevistados acreditam que este “acolhimento” esperado na imposição da legislação é importante para que o primeiro passo seja dado em prol da educação inclusiva. Porém, há uma concordância que ainda está longe de conseguir atender as particularidades inerentes das relações entre os agentes e as estruturas.

A utilização do termo “tentativa” por A32 é exatamente colocado para ressaltar este desafio, que mesmo que seja a pretensão do Estado, ainda é uma tentativa, pois a realidade diária vivenciada pelos professores, diretores e familiares não são completamente acobertadas pela legislação. Mas será que isso seria possível? Bom, fica a reflexão para, talvez, conseguir responder ao final desta análise.

Enquanto isso, retoma-se a discussão sobre o “acolhimento” e sua importância, dado que é algo previsto nos documentos analisados e ressaltada pelos entrevistados a necessidade de “acolher” os alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, existe um abismo entre o “acolhimento” previsto na legislação e o “acolhimento” citado pelos entrevistados, que pode ser observado a partir da Teoria da Estruturação. Sugere-se que este abismo esteja atrelado às

relações recursivas entre estruturas e agentes, influenciando diretamente a (in)eficácia deste “acolhimento” na escola.

Uma das possíveis explicações para este cenário é a imprevisibilidade das consequências não premeditadas presentes na relação entre agente e agência. Isto é, quando um ator social age, os resultados não previstos ou intencionais surgem.

Esclarecendo, o Estado foi pressionado a agir em prol da educação inclusiva nas escolas públicas, como é o caso da Resolução SEE Nº 4.256/2020, principalmente devido à crescente influência de movimentos sociais e da sociedade civil organizada que buscam garantir direitos fundamentais para todos, a partir de demandas por justiça social, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade, originadas por grupos que defendem os direitos de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo associações, ONGs e os próprios familiares.

O avanço tecnológico também pode ser visto como importante neste processo, pois a rápida veiculação de informações faz com que as estruturas e os agentes sejam forçados a responder às demandas sociais. Inclusive, a maior participação da família, ainda que pequena na parceria com a Escola “José Napoleão da Costa” na inclusão destes alunos, já é um pouco mais evidente, devido às possibilidades de se informarem e lutarem pelos seus direitos.

Então, de forma recursiva, a pressão da sociedade (ação dos agentes) no Estado, fez o Estado agir, a Resolução SEE Nº 4.256/2020, e esta ação do Estado, influencia as demais estruturas (Escola e Família). E é aí que os resultados não previstos ou intencionais surgem, e o “acolhimento” acaba não acontecendo conforme o esperado. Afinal, a Escola aplica as regras estabelecidas pelo Estado, cujas rotinas e regras são moldadas e moldam as estruturas sociais, pois as ações individuais realizadas dentro dessas rotinas têm o potencial de introduzir mudanças e transformações na sociedade (Giddens, 2009).

Dito isto, o “acolhimento”, enquanto categoria central para análise dos dados, pode ser entendido como a consequência premeditada de todas as ações decorrentes pelos agentes Estado, Escola e Família. Quando o Estado promulga uma regra e norma por meio da legislação em prol da Educação Inclusiva, espera-se que os alunos sejam “acolhidos” pela Escola. Quando a Família matricula o aluno com necessidades educacional especial na escola, espera-se que a escola “acolha” este aluno.

Portanto, a educação inclusiva na escola estadual “José Napoleão da Costa” foi analisada a partir desta categoria central: o acolhimento e suas subcategorias: "Acolhimento como um ato de amor na rotina, mas não como regra formal", "Influências das rotinas e regras

no acolhimento: da matrícula dos alunos e a relação com professores regentes e de apoio” e “Ações e consequências não premeditadas: na contramão do acolhimento”

5.1 Acolhimento como um ato de amor na rotina, mas não como regra “formal”

No contexto da educação inclusiva, o processo de acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais apresenta-se sob duas dimensões: a primeira, como um ato de amor nas rotinas diárias dentro da escola; e a segunda, como uma regra formal imposta pelas normas e leis. Ambas são importantes para a inclusão e se complementam. Embora as legislações e diretrizes internas estabeleçam o acolhimento como uma etapa necessária para a inclusão, elas frequentemente assumem um caráter formal e inflexível, limitadas a protocolos e exigências administrativas. Sob essa ótica, o acolhimento torna-se um requisito burocrático, um "dever a ser cumprido", o que pode esvaziar o verdadeiro significado do ato de incluir (Sanches, 2018).

Por outro lado, no dia a dia escolar e na relação entre a escola e a família, o acolhimento deve ser visto como um ato de amor, pautado pela "sensibilidade", "vontade" e "empatia" daqueles envolvidos no processo. Esse acolhimento transcende as obrigações formais e busca perceber o aluno em sua individualidade, reconhecendo suas potencialidades e necessidades de maneira mais humanizada. Nessa perspectiva, a inclusão genuína ocorre quando educadores e famílias assumem um compromisso autêntico de incluir o aluno no ambiente escolar de forma acolhedora e afetiva, criando um espaço de pertencimento real e significativo (Maia, 2022).

Nesse sentido, foi unânime a percepção dos entrevistados de que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais deve iniciar-se pelo acolhimento como um ato de amor na rotina, ultrapassando as diretrizes da Resolução SEE Nº 4.256/2020, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento da Escola Estadual “José Napoleão da Costa”, conforme a professora regente PR13 relata:

Acolher é primordial, né? Não adianta fazer tudo o que é proposto no regimento e o aluno não se sentir acolhido. Depois do acolhimento, vem as adaptações que são muito importantes para o aluno (PR13, professora regente).

Ao acolher o aluno, o professor não apenas cumpre as normas, mas também transforma a própria relação entre aluno e escola, criando um ambiente mais inclusivo e receptivo. O

acolhimento, de caráter subjetivo, possibilita uma melhor adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, estabelecendo uma dinâmica recursiva em que a ação do professor modifica a estrutura da escola e, ao mesmo tempo, é moldada por ela (Giddens, 2003). Essas descobertas são confirmadas por Mantoan (2003) e Carvalho (2019) que argumentam que o acolhimento é a primeira etapa para garantir que a inclusão seja realmente efetivada, pois é a partir dessa prática que o aluno se sente parte do ambiente escolar.

Em concordância com a professora regente PR13, destacam-se relatos de outras professoras que também enfatizaram a questão de o acolhimento no dia a dia escolar não ser algo passível somente de resolução, pois a sensibilidade e a vontade de acolher vai de cada profissional:

A primeira coisa para incluir é o afeto, o amor. O aluno precisa se sentir pertencente, depois as adaptações. Para as adaptações nos apoiamos na BNCC, no Regimento. Mas...é ...o amor tem que vir de cada um, é empatia (PR17, professora regente).

Temos que adaptar os conteúdos e sermos flexíveis. Não dá para não ceder, tem que ter jogo de cintura e acolher. Seguimos as orientações, mas tem atitude...decisões que você precisa tomar que não está escrita, não. E na hora mesmo (PA2, professora de apoio).

As professoras, como agentes envolvidos no processo de inclusão, ressaltam a importância da flexibilidade e da adaptabilidade nas práticas pedagógicas, sugerindo que as normas estabelecidas pelo Estado, por meio de resoluções, e as diretrizes institucionais, expressas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), não são suficientes para lidar com todas as situações que surgem no cotidiano escolar. Esses relatos evidenciam que, embora as diretrizes e normas ofereçam uma orientação essencial para o processo de inclusão, o acolhimento genuíno depende diretamente da iniciativa e da postura de cada profissional (Sanches, 2018).

Assim como na literatura, o acolhimento citado por todos os entrevistados é a forma que, não apenas facilita a adaptação e o processo de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também contribui para o fortalecimento da comunidade escolar, promovendo uma cultura de inclusão que traz benefícios a todos os envolvidos (Carvalho, 2019; Monteiro & Plácido, 2020).

De maneira complementar, a professora regente PR3 traz novos elementos que reforçam a necessidade do acolhimento como rotina:

Eu acho que a primeira coisa que deve acontecer é o acolhimento. Porque não adianta dar uma aula bonita e o aluno AEE está lá no fundo da sala isolado, alheio. Primeiro vamos buscar o aluno e depois cumprir com o currículo de acordo com as limitações dele (PR3, professora regente).

A entrevistada PR3 menciona que "não adianta dar uma aula bonita e o aluno AEE está lá no fundo da sala isolado, alheio", o que reflete como as práticas educativas tradicionais podem, inadvertidamente, reforçar a exclusão. Mesmo as rotinas estabelecidas, quando não acompanhadas de um compromisso com a inclusão, podem levar à consequências não premeditadas, como o isolamento do aluno (Giddens, 2003). Isto pode ser visto como consequência não premeditada, pois as normas e as regras, contidas nos documentos analisados, criadas pelo Estado, não têm esta pretensão, pelo contrário (Lima, 2019). Diante disso, torna-se essencial o acolhimento para garantir que o aluno participe ativamente das aulas, respeitando suas limitações e necessidades (Maia, 2022).

Essa visão de inclusão é corroborada por Camargo (2021), que afirma que o processo de inclusão só se torna eficaz quando todos os atores envolvidos, estão em sintonia com as demandas e necessidades do aluno.

Outro ponto observado na prática do acolhimento é a dualidade entre as estruturas e os agentes (Giddens, 2003). Enquanto as práticas estruturadas da sala de aula são criadas (pelo Estado) para educar, elas também podem, sem a devida reflexão, acompanhamento e ajuste, perpetuar a marginalização dos alunos com necessidades especiais (Canário & Tarin, 2017). Quando a entrevistada PR3, professora regente há 34 anos na Escola Estadual "José Napoleão da Costa" diz: "primeiro vamos buscar o aluno e depois cumprir com o currículo de acordo com as limitações dele", a professora propõe uma abordagem que desafia as regras tradicionais do cumprimento rígido do currículo, sugerindo que a verdadeira inclusão demanda flexibilidade e adaptação.

Essa adaptação das rotinas e regras escolares em resposta às necessidades específicas dos alunos é uma forma de evitar que práticas excludentes sejam perpetuadas, permitindo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente do processo educacional.

Assim, as consequências das ações e decisões dentro do ambiente escolar se tornam mais inclusivas e alinhadas com o objetivo de abraçar a diversidade e promover a equidade, indicando em como as estruturas sociais afetam as ações dos indivíduos e, ao mesmo tempo, essas ações também afetam as estruturas sociais (Takahashi & Cunha, 2005).

Ao "quebrar" certas regras para atender às necessidades reais dos alunos, a professora regente PR3 leva a escola a reconfigurar suas normas em resposta a um contexto frequentemente negligenciado pelas políticas públicas. Essa reestruturação institucional, ao acolher o aluno de maneira mais empática, personalizada e amada, influencia a família, que passa a se sentir mais segura e confiante, ao ver que o filho está sendo tratado de forma humanizada. Desse modo, a prática de acolhimento, não apenas reflete a estrutura existente, mas a transforma, gerando um ciclo de influência recíproca entre as ações da professora, da escola e da família, ilustrando a interdependência entre agência e estrutura (Peres, 2014).

Para realizar essa rotina de acolhimento diariamente nas escolas os entrevistados relataram que muitas vezes é necessário extrapolar as funções delimitadas pelo seu cargo. Isto é corroborado com a fala da professora de apoio PA9 que diz: “[...] tem várias práticas que fazemos além de dar aulas. Procuramos saber da vida do aluno, damos uma de psicóloga, fono...muitos até acham, né, que professora é a segunda mãe e nós fazemos esse papel também”.

Os professores, na interação diária com seus alunos e com a própria estrutura escolar (o ambiente em que estão inseridos), acabam assumindo todos esses papéis, ressaltando que se trata de um ambiente com restrições orçamentárias, falta de recursos, desigualdades socioeconômicas (Mendes, 2006; Ronan et al., 2020; Vilaronga et al., 2021).

Percebe-se que a prática cotidiana de acolhimento como um ato de amor, repetida e internalizada pelos educadores, contribui para a recursividade das estruturas sociais, onde o afeto e a empatia são constantemente reproduzidos como partes integrais da cultura escolar (Lamsal, 2012). Com isso, as novas rotinas diárias estabelecidas pelos padrões de comportamento, denominadas como agência por Giddens (2003), podem ser consideradas como a capacidade criativa desses agentes em lidarem com as regras e normas do ambiente de trabalho.

Outra forma de acolhimento mencionada pelos entrevistados é o acolhimento formal, previsto como regra por meio das legislações e documentos oficiais da escola. Como gerador de normas, o Estado tem o dever de promover esse acolhimento formal, garantindo que o processo de inclusão seja orientado e padronizado (Resolução SEE nº 4.256/2020). Embora

esse aspecto burocrático forneça diretrizes e restrições, ele é essencial para servir como referência para toda a comunidade escolar. A fala da professora de apoio PA19 ilustra essa prática:

Primeiro, precisamos conhecer a história do aluno para, depois, começar a traçar um planejamento, né? Só então iniciamos as adaptações, se necessário. Mas, até chegar a esse ponto, é importante primeiro ter uma boa relação com o aluno, conhecê-lo a partir das informações disponíveis na secretaria (PA19, professora de apoio).

Nesta fala fica evidente a importância da ação do agente em "conhecer" o aluno antes de iniciar o planejamento educacional (Felicetti & Batista, 2020). Isto também é percebido na análise documental, cuja elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme as orientações da Resolução nº 4.256/2020, deve seguir um processo colaborativo. Esta ação deve envolver o professor regente, o professor de apoio e o especialista da escola, com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final, conforme descrito no Capítulo IV, §2º.

A recomendação estatal de incluir o "histórico de vida do estudante" no PDI favorece o acolhimento formal. Esse "conhecer", como mencionado pela entrevistada, permite que os educadores adquiram um conhecimento mais profundo das particularidades do aluno e realizem as intervenções e adaptações pedagógicas necessárias que assegurem uma aprendizagem inclusiva. Carvalho (2019) corrobora essa perspectiva ao destacar que é responsabilidade da escola manter, em seus arquivos oficiais, o registro completo do percurso escolar do aluno, incluindo sua história de vida e laudos diagnósticos, como parte essencial para aprofundar o conhecimento sobre o estudante.

Assim com base na Teoria da Estruturação de Giddens (1984), o desenvolvimento do PDI reflete a interação dinâmica entre agentes e estruturas. Nessa interação, os agentes são influenciados pelas diretrizes estabelecidas pelo Estado, mas também têm a capacidade de adaptar e modificar essas normas, por meio das diretrizes internas, conforme suas experiências e as limitações de cada aluno.

Associando ainda à Teoria da Estruturação de Giddens, a ação acolhedora dos educadores ao conhecerem seus alunos e ajustarem os planos de ensino para atender às necessidades individuais reflete uma tentativa de criar um ambiente mais adaptado. No entanto,

mesmo com intenções benevolentes e criterioso planejamento, esses ajustes podem gerar consequências não premeditadas, que afetam tanto o comportamento e o progresso dos alunos quanto a estrutura social da sala de aula e a dinâmica educacional. Essa visão é fortalecida pelos estudos de Silva (2017), que afirmam que as ações planejadas no contexto educacional nem sempre levam aos resultados esperados devido a diversos fatores, especialmente em ambientes complexos como o de inclusão. Isso é ilustrado pelo relato da professora de apoio PA9, ao dizer:

Acompanho um aluno autista que adora música, então preparo a maioria das atividades sempre envolvendo músicas para que ele participe. Mas já aconteceu dele desregular quando propus uma atividade envolvendo uma música que ele ama e depois ele não querer nem voltar mais para a escola (PA9, professora de apoio).

Essa situação exemplifica como os objetivos pedagógicos, embora bem-intencionados, podem ter consequências não previstas que afetam diretamente o aluno, como também ressaltam Souza e Machado (2019), ao discutirem os desafios da inclusão escolar.

Outra situação que ilustra e corrobora a fala da PA9 sobre os efeitos imprevistos, mesmo diante de um planejamento sólido e claro, conforme previsto na resolução quanto ao acolhimento formal, é a participação de alunos com necessidades educacionais especiais em apresentações culturais da escola. Embora o objetivo seja promover a inclusão, essa experiência pode gerar respostas contrárias às expectativas dos agentes envolvidos no processo educativo. A fala da entrevistada PA8 evidencia essa situação:

Os meninos da inclusão são uma caixinha de surpresa, né? Em apresentação é danado pra acontecer que a gente ensaia, fala com a família que o aluno vai participar e chega na hora ele não quer e não participa (PA8, professora de apoio).

Na fala da professora de apoio PA8, observa-se um exemplo claro de como essa estrutura formal, que visa garantir a inclusão por meio do planejamento e da comunicação com as famílias, não é suficiente para garantir a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar de todo o esforço de planejamento, como o ensaio e a comunicação antecipada com a família, o comportamento do aluno no momento da apresentação é imprevisível, o que gera frustração e desafios imprevistos. Essa situação

evidencia o caráter sonoro do processo de inclusão e a limitação das estruturas formais em prever e lidar com todas as particularidades envolvidas.

De acordo com Giddens, os agentes (neste caso, os professores, alunos e famílias) não são meros executores das normas, mas têm capacidade de ação (agência) e são influenciados por situações contextuais e subjetivas. A fala da PA8 sugere que, mesmo dentro de uma estrutura formalizada de acolhimento, o aluno com necessidades especiais pode exercer sua agência, manifestando suas próprias vontades e emoções, que podem, por exemplo, levá-lo a não participar da apresentação como planejado.

Aqui, Pires (1988) ajuda a entender que o acolhimento formal, composto por regras e leis, não deve ser visto como uma fórmula fixa e infalível, mas como um suporte que precisa ser constantemente reinterpretado e ajustado pelos agentes envolvidos. As normas de inclusão, ao estabelecer um ambiente mais acolhedor e com maior abertura para a participação de todos os alunos, são fundamentais, mas não existem, por si só, para lidar com as complexidades emocionais, comportamentais e sociais que emergem no processo de inclusão.

Portanto, a fala da PA8 revela também a importância de um acolhimento que vai além do formal, incluindo uma sensibilidade e flexibilidade na aplicação das normas por parte dos agentes. O planejamento deve estar aberto às mudanças e adaptações, liberando o papel ativo dos alunos e de suas famílias como coparticipantes no processo de inclusão (Da Silva & Carneiro, 2020). Isso reforça a ideia de que as regras e leis são um suporte, mas a verdadeira inclusão exige uma interação constante entre estrutura e agência, na qual todos os envolvidos têm suas próprias influências e capacidades de ação.

Ao contrário do vivenciado pela professora de apoio PA8, a professora regente PR3 diz:

A Escola preparou uma apresentação de formatura do 5º ano e a aluna com necessidades educacionais especiais se negou o tempo todo a participar, mas no dia, ela chegou lá e deu um show...ninguém esperava, mas foi lindo. A família ficou toda cheia de vida e a escola também. Então isso mostra que a aluna estava incluída (PR3, professora regente).

No caso relatado pela professora regente PR3, a atitude inicial da aluna de se recusar a participar da apresentação parecia indicar que ela não estava totalmente integrada ao processo de inclusão planejado. No entanto, no dia da apresentação revelou uma consequência não prevista: a aluna, ao participar da apresentação, demonstrou um alto nível de envolvimento e

desempenho, surpreendendo tanto a escola quanto a sua família. Esse resultado inesperado, segundo a teoria de Giddens, pode ser visto como uma consequência não premeditada, que reflete a complexidade do processo de inclusão e a imprevisibilidade das interações sociais.

Essa situação também ilustra a dialética entre agência e estrutura. A escola, como estrutura, havia planejado um evento de formação com a expectativa de que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, participassem. Entretanto, a agência da aluna, ao se recusar inicialmente, parecia desafiar essa expectativa. Contudo, a participação ativa e o “show” que ela deu durante a apresentação demonstra que, apesar de suas ações anteriores, ela acabou interagindo com a estrutura de uma maneira que ninguém havia antecipado (Lima, 2019). Isso demonstra que as ações individuais (agência) podem gerar novos significados e impactos dentro da estrutura escolar, redefinindo, inclusive, a percepção de inclusão pela comunidade escolar e pela família (Carmago, 2021).

Outro ponto relevante é o papel da reflexividade, conceito central na Teoria da Estruturação (1984). A capacidade dos agentes de refletir sobre suas práticas e ajustá-las em função de novos contextos é fundamental para a reprodução e transformação das estruturas. Nesse caso, tanto na escola quanto na família, ao testemunharem a participação inesperada e bem sucedida da aluna, passaram a reavaliar a inclusão dela no ambiente escolar. A fala da professora PR3, ao afirmar que "isso mostra que a aluna estava incluída", sugere uma reformulação da percepção sobre o nível de integração da estudante, que passou de uma posição de resistência à participação para um exemplo de sucesso no processo de inclusão. Essa reflexão, tanto por parte da escola quanto da família, é um exemplo concreto da prática reflexiva dos agentes dentro da teoria de Giddens, que possibilita uma reinterpretação das situações vívidas e uma renovação das estratégias inclusivas.

Além disso, o impacto positivo sobre a família, descrito como ficando "cheia de vida", reforça a ideia de que as consequências não premeditadas podem gerar transformações mais amplas, não apenas no contexto escolar, mas também nas relações familiares. A aluna, ao surpreender a todos com sua participação, gerou uma nova dinâmica de inclusão, que foi além do ambiente escolar, atingindo o núcleo familiar. Isso exemplifica como as estruturas sociais são interdependentes e como as ações de um agente podem repercutir em outros contextos de forma imprevista, o que é uma característica central da Teoria da Estruturação.

5.2 Influências das Rotinas e Regras no acolhimento: da matrícula dos alunos à relação com professores regentes e de apoio

Analisa-se a implementação das resoluções e legislações e das normas do cotidiano voltadas à inclusão educacional, com foco no elemento "rotinas e regras" da Teoria da Estruturação de Giddens (2003). De acordo com Giddens, as regras não apenas orientam as ações sociais, mas também são continuamente reproduzidas e ajustadas pelos agentes (indivíduos) dentro de um determinado contexto estrutural. Assim, as práticas escolares, embora guiadas por resoluções formais, são constantemente ajustadas pela equipe pedagógica para lidar com as lacunas das estruturas (Lamsal,2012).

Durante as entrevistas, todos os participantes, em algum momento de suas falas, evidenciaram como as ações ou omissões do Estado, da escola ou da família no processo de inclusão acabam por forçar a criação de rotinas informais. Além disso, os relatos demonstram a distância entre a teoria estabelecida nas legislações e normas institucionais e a realidade vivenciada nas escolas. A fala da professora de apoio PA19 exemplifica essa situação, ao apresentar as dificuldades enfrentadas pela falta de apoio da estrutura estatal para a inclusão escolar.

Então, o Estado, ele não quer saber como que essa inclusão ocorre. Ele só quer o menino dentro da escola e não quer saber se tem material, se a escola é adaptada ou não? [...] Capacitação, formação continuada não tem, o estado não oferece. A capacitação ela ocorre sim, mas por conta própria (PA19, professora de apoio).

A fala de PA19 reflete a tensão entre as regras formais, como a obrigatoriedade de incluir alunos com necessidades especiais, e a ausência de apoio prático do Estado para que essa inclusão ocorra de maneira adequada. Segundo Giddens (2003), as regras são recursos que os agentes usam para guiar suas ações. No entanto, quando o suporte do Estado não é fornecido, as rotinas formais como a oferta de capacitação e a provisão de materiais falham, e os professores precisam criar suas próprias rotinas informais, como buscar capacitação por conta própria. Assim, as regras são transformadas pelas ações dos agentes em resposta às ineficiências da estrutura, o que, neste caso, resulta em uma adaptação inadequada das práticas escolares (Santos, 2021).

As reflexões de Mantoan (1997), corroboram essa perspectiva ao enfatizar que a inclusão escolar só será plenamente efetiva quando tratada, não apenas como uma política

institucional, mas como uma mudança de mentalidade coletiva. Além disso, Mantoan afirma que a verdadeira inclusão exige um esforço conjunto entre as instituições e o poder público para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Perrenoud (2000) também reforça essa visão, confirmando que a formação contínua dos profissionais da educação é essencial, mas, como apontada pelas falas dos entrevistados, essa formação muitas vezes é negligenciada pelo Estado, forçando os professores a se adaptarem sem os recursos necessários.

Nesse contexto, outro aspecto de grande relevância para a inclusão abordado pelos entrevistados é a questão da acessibilidade. O Estado tem a responsabilidade de assegurar que as instituições de ensino estejam adequadamente preparadas para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, conforme estipula a Resolução nº 4.256/2020. Essa normativa reforça a obrigatoriedade de adaptação dos espaços escolares, assegurando a acessibilidade tanto física quanto comunicacional, além de promover a formação continuada dos profissionais da educação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (Sasaki, 2006). No entanto, é amplamente reconhecido que essa não é a realidade observada na maioria das escolas. Os relatos das entrevistadas PA11 e PR17 exemplificam de maneira clara a discrepância existente entre a teoria e a prática no que diz respeito à acessibilidade.

Eu acho que o Estado ao promover essas políticas públicas sobre a inclusão, ele deveria também garantir a acessibilidade para esses alunos, porque as escolas não têm acessibilidade. Então como que vai receber um cadeirante se a escola tem várias escadas (PA11, professora de apoio).

Então que se crie uma comissão, não sei, eu sou muito prática para essas coisas, que se crie uma comissão e essa comissão vai ficar responsável de verificar cada escola em *LOCO*. Verificar o que cada escola precisa, como que está aqui a acessibilidade, o que que precisa, né? Esse é o dever do Estado, é fazer cumprir a lei... é fazer cumprir. É isso que tem que ser feito. Porque na teoria tudo é lindo, mas na prática é bem diferente. Se prega acessibilidade em escola cheia de escadas (PR17, professora regente).

Esses relatos ilustram como as rotinas formais, baseadas nas resoluções de acessibilidade, não se alinham com a realidade estrutural das escolas, gerando uma desconexão entre as regras

estabelecidas e as práticas cotidianas. Aqui se percebe que a ausência de uma infraestrutura adequada (escolas com acessibilidade) e a falta de fiscalização sistemática por parte do Estado transformam as regras em meros ideais abstratos, distantes da realidade prática (Isidorio,2022). A proposta da professora regente PR17 para a criação de uma comissão reflete a necessidade de ações concretas para que as regras sejam efetivamente aplicadas, demonstrando a dependência das rotinas formais de um acompanhamento regular para que se tornem práticas eficazes.

Sasaki (2006) e Glat e Pletsch (2004) corroboram essa análise, ao discutirem a necessidade de uma acessibilidade completa, que não se limita apenas à adaptação física, mas que engloba uma abordagem mais ampla, incluindo a acessibilidade comunicacional e metodológica. Esses autores confirmam que, sem essa perspectiva holística, a inclusão será limitada, perpetuando barreiras invisíveis que comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, no que concerne à inclusão, os entrevistados manifestaram também preocupações quanto ao fornecimento de materiais didáticos pedagógicos adaptados às escolas por parte do Estado, como ilustrado nos relatos subsequentes. Conforme argumenta Sousa (2020), a verdadeira inclusão só será possível quando houver investimento na formação dos profissionais da educação e quando o Estado assumir plenamente seu papel na disponibilização de recursos pedagógicos necessários para que a escola possa atender a todos os alunos em suas especificidades.

Então, é... sinceramente eu vejo assim, que na escola existe algum recurso pedagógico adaptado, sim, que vem do estado, mas não são suficientes para atender esses alunos. A gente percebe que precisa de um maior investimento e atendimento para esse público dentro das escolas (PA2, professora de apoio).

O Estado, ele deveria fornecer, né, materiais e recursos didáticos plausíveis com a realidade dos nossos alunos. O que não vem acontecendo. Nós deveríamos ter mais materiais didáticos, escolas apropriadas com a realidade do aluno (PA19, professora de apoio).

Aqui, as falas das professoras de apoio PA2 e PA19 revelam que as rotinas formais de envio de materiais pedagógicos inclusivos, previstas nas resoluções, são insuficientes para atender às demandas dos alunos com necessidades especiais. Giddens (2003) afirma que as estruturas sociais (como as normas e resoluções) existem em e através da prática dos agentes. Isso significa que, na ausência de materiais adequados, os professores adaptam suas práticas por exemplo, criando ou improvisando recursos por conta própria para compensar a insuficiência da estrutura formal. Nesse sentido, as rotinas se tornam híbridas, misturando elementos formais (o que é previsto pela legislação) com soluções informais que surgem da ação dos agentes no cotidiano escolar.

Esses resultados corroboram também aspectos da literatura revisada como, por exemplo, a sinalização da necessidade de mais investimentos em aquisição de recursos didáticos adaptados para a efetivação da inclusão (Lima & Hermida 2022; Ronan et al., 2020).

Adicionalmente, os entrevistados destacaram o conhecimento e a forma como as orientações formais contidas nas resoluções ou em outros documentos oficiais influenciam a prática cotidiana. No entanto, também enfatizaram a necessidade de adaptar essas diretrizes às necessidades individuais dos alunos para garantir uma inclusão efetiva. Os relatos das professoras de apoio PA8 e PA16 exemplificam essa dinâmica.

No meu caso, como sou professora de apoio, a minha função é adaptar, apoiar. Esse apoiar é fazer com que ele aprenda respeitando os limites dele. Isso consta sim no PPP, no regimento e na resolução do ano. Mas é preciso muito amor e paciência também. É uma parceria com a professora regente (PA8, professora de apoio)

A gente tem que seguir as orientações propostas na resolução, né?... Mas assim que recebemos o aluno temos que conhecê-lo, né? Saber como que ele é. Deixar ele nos conhecer também e aí depois começamos o trabalho pedagógico. Trocar experiências ajuda muito também, a professora do ano anterior pode te dar dicas e o trabalho conjunto com a regente atual é fundamental (PA16, Professora de apoio)

Diante das falas, torna-se evidente que, embora as entrevistadas estejam familiarizadas com as resoluções e diretrizes formais que preveem a inclusão e a adaptação pedagógica, a prática cotidiana exige uma flexibilidade maior e uma abordagem individualizada para cada

aluno. Segundo Giddens (2003), os agentes, nesse caso os professores, não apenas seguem as regras estabelecidas, mas também as interpretam e modificam conforme interagem com as necessidades concretas de seus alunos. Esse processo contínuo de adaptação demonstra que as rotinas formais, ainda que bem-intencionadas, precisam ser ajustadas constantemente para que as práticas inclusivas se tornem efetivas e atendam às demandas específicas do contexto educacional.

Essa necessidade de adaptação contínua das diretrizes às realidades da sala de aula também é discutida por Carvalho (2019), que confirma que a legislação educacional brasileira, embora avançada em termos de inclusão, ainda precisa ser renovada com maior rigor e flexibilidade no cotidiano das escolas. De acordo com o autor, o maior desafio é fazer com que essas normas e resoluções sejam realmente aplicadas no ambiente escolar, sem perder de vista as particularidades de cada contexto e a individualidade dos alunos.

Reforçando essa perspectiva, embora o ordenamento legal seja essencial para orientar a organização das instituições educacionais, os entrevistados ressaltam a necessidade de que as leis sejam coerentes e aplicáveis à realidade prática das escolas. Fullan (2007) argumenta que, para que as reformas educacionais sejam realmente eficazes, é necessário que haja uma conexão direta entre as políticas estabelecidas pelos governos e as condições reais enfrentadas pelos educadores no cotidiano escolar. Ele destaca que "as mudanças verdadeiramente eficazes são aquelas que envolvem a voz dos professores, que são os verdadeiros agentes de mudança nas escolas". A fala da entrevistada PR3 exemplifica as dificuldades encontradas pelos professores ao tentar cumprir algumas das legislações em vigor.

O papel do Estado é fundamental, porque é ele que investe, faz as leis. Mas eu acho que ele deveria ouvir mais a escola, né? os professores, porque tem umas coisas que o Estado quer implementar que são inviáveis. Só quem está dentro da escola conhece a realidade e sabe realmente o que funciona ou não (PR3, professora regente).

Neste relato, a professora regente PR3 faz referência indireta às rotinas e regras que orientam a prática educacional, ao mencionar as leis e investimentos feitos pelo Estado. Essas políticas representam as regras que estruturam as ações dentro das escolas, fornecendo uma base para o estabelecimento das rotinas. No entanto, a afirmação de que "tem umas coisas que o Estado quer implementar que são inviáveis" sugere que essas regras, apesar de bem

intencionadas, muitas vezes não estão em sintonia com as rotinas diárias e as necessidades práticas dos agentes e da estrutura, revelando uma desconexão entre a teoria e a prática.

Outro aspecto fundamental para a efetivação do processo de inclusão, conforme discutido pelos entrevistados, é o papel das rotinas estabelecidas pelos familiares, que exercem uma significativa influência na vida escolar das crianças. Esse ponto é evidenciado nas observações feitas pelo padrasto F29 e pela mãe F30 em suas respectivas falas.

O meu enteado tem hora para tudo quando chega em casa. Ele sabe a rotina dele. [...]Ele tem o horário de ver televisão dele e também ele sabe o horário que ele não pode ver. Um exemplo, o horário que ele tem que dormir. Ele sabe que ele tem que deitar às nove horas da noite. Independente, é domingo, é feriado. Ele vai dormir às nove horas da noite (F29, padrasto).

Em casa ele tem uma rotina que facilita a vida dele e a minha, porque se deixar livre ele não quer fazer nada relacionado às atividades escolares, só joguinho. Mas eu coloco limite porque senão já viu, né? só quer fazer o que gosta e eu acho que esse limite ajuda em todos os lugares que nós vamos e muito aqui na escola (F30, mãe)

Esses relatos reforçam a importância das rotinas estruturadas para o desenvolvimento e a adaptação das crianças, tanto em casa quanto na escola. Para Giddens (2003), as rotinas fornecem uma base de estabilidade e previsibilidade para os agentes, permitindo-lhes navegar por suas interações sociais de maneira eficaz. As rotinas estabelecidas pelos pais, como limites claros de horários e atividades, complementam as práticas escolares e ajudam as crianças a se adaptar melhor aos ambientes educacionais.

Autores como Carvalho (2019) e Mantoan (2006) confirmam a importância da cooperação entre escola e família no processo de inclusão, destacando que essa parceria é essencial para criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos os alunos. Glat e Pletsch (2004) reforçam que, para que a inclusão seja efetivada, é necessário que os familiares sejam alocados com as práticas escolares, de modo a garantir a continuidade da rotina e do suporte às crianças, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar.

Esta cooperação se dá desde o primeiro contato da família com a escola, no momento da matrícula do aluno, onde as regras estipuladas pelo estado são executadas. Neste momento também se têm a presença da recursividade (Lamsal, 2012).

5.2.1 Da matrícula: o início do acolhimento dentro da Escola

A primeira ação revelada por alguns entrevistados nesse estudo sobre o ato de incluir um aluno com necessidades educacionais especiais é o acolhimento formal, que começa com a efetivação da matrícula, conforme orientado pela legislação. Esse processo envolve diretamente a família, que precisa fornecer informações essenciais à escola, como destacado na fala da diretora D18:

Então, o processo de inclusão já começa desde a matrícula na secretaria. Começa tudo ali, a família tem que trazer pra gente o laudo, né? Com aquilo que a resolução da Secretaria de Educação prega para que o aluno tenha o direito como aluno do AEE garantido. O laudo com o CID, com tudo certinho (D18, diretora escolar).

Nesse contexto, revela-se a recursividade na relação entre a ação da família ao fornecer o laudo médico e a estrutura da escola que, ao receber essa documentação, inicia o processo formal de inclusão. Essa ação, por sua vez, reforça as normas estabelecidas pela Resolução SEE-MG nº 4.256/2020. A estrutura legal é mantida e reforçada pela repetição desse processo em cada nova matrícula de aluno com necessidades especiais, e, ao mesmo tempo, cada ação da família que segue essas diretrizes contribui para a continuidade da estrutura normativa. Assim, a inclusão não é um processo estático, mas dinâmico, onde agentes e estruturas se influenciam mutuamente (Versiani et al., 2021).

Os entrevistados mencionaram que ao ingressar um aluno com necessidades educacionais especiais na escola, após seu acolhimento através da matrícula, os profissionais da equipe pedagógica são formalmente orientados a seguir as diretrizes estabelecidas na Resolução nº 4.246/2020 e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, incluindo a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). No entanto, conforme observado por Souza et al. (2022), muitos desses profissionais são resistentes e tendem a seguir essas diretrizes de maneira estrita, o que pode resultar em dificuldades na gestão

de situações imprevistas e na adaptação a demandas específicas que surgem no cotidiano escolar.

O relato da especialista E24 ilustra como a prática de acolhimento nas escolas ainda encontra essa resistência entre alguns agentes: “a prática é o acolhimento, mas tem muitos profissionais que tem resistência e medo de aceitar o aluno na sua sala, pois, muitas vezes se acomodaram, não buscaram se capacitar, enfim não sabem lidar.”

A referência à resistência e ao medo apresentada na fala anterior indica que nem todos os agentes sociais estão igualmente dispostos ou capacitados para realizar essa prática de forma eficaz. Essas atitudes podem ser vistas como reflexo das normas, expectativas e possíveis barreiras estruturais influenciadoras das ações dos indivíduos. A cultura e a mentalidade da sociedade representam um grande desafio a ser superado para aceitar e lidar com a diversidade (Frias, 2016; Flem et al., 2004; Greguol et al., 2018; Souza & Machado, 2019).

Outro ponto observado é como a ação de acolher como rotina e como regra pode modificar a relação entre professor-pais/responsáveis, conforme a entrevistada F01: “quando eu trouxe o Pedro pra cá, assim, eu me senti em casa. Porque, assim, o acolhimento dele foi excelente, o jeito que ele se desenvolveu aqui na escola foi muito gratificante”. A experiência positiva da família de Pedro fez com que Pedro e seus familiares se sentissem seguros, tendo confiança nas professoras e na gestão da escola. De acordo com Faria e Camargo (2021), a parceria da família com a escola é fundamental para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, pois possibilita uma melhor compreensão e atendimento das necessidades educacionais dos alunos com base em informações reais.

Este acolhimento citado por F01 vai além das normas estruturais, se manifesta através das interações cotidianas oferecidas à família e ao aluno.

5.2.2 A relação com professores regentes e de apoio no acolhimento

Segundo a Resolução SEE nº 4.256/2020, o professor regente é responsável por planejar e conduzir as atividades pedagógicas de maneira a promover a inclusão de todos os estudantes. A presença do professor de apoio tem por objetivo auxiliar na adaptação e na implementação de estratégias específicas que atendam às necessidades individuais dos alunos com deficiência e/ou transtornos ou outras condições que requerem suporte adicional. Esse acolhimento em

parceria garante que o processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo, considerando as diversas formas de aprendizado e as particularidades de cada estudante.

Ló (2010), corrobora a importância desse acolhimento, argumentando que essa colaboração permite a troca de saberes e experiências, enriquecendo o processo educativo e proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz para todos os alunos.

A fala da entrevistada PA2 exemplifica a importância dessa parceria entre o professor regente e o professor de apoio:

Então, essa interação é indispensável. Por que a professora de apoio, ela depende de todas as atividades que a professora regente faz para a turma para ela adaptar para o aluno com necessidades educacionais especiais. A gente precisa desse vínculo, né? É... De uma ajudar a outra na hora de montar o PDI, porque é um documento muito sério que a gente tem que estar desenvolvendo pra criança. E ela tem que participar. [...] A gente troca muita ideia e atividades. Então a gente trabalha sempre em parceria (PA2, professora de apoio).

A professora de apoio PA2 destaca que a interação entre o professor regente e o de apoio é "indispensável", pois as atividades que a professora regente realiza são a base para que o professor de apoio adapte os conteúdos ao aluno com necessidades especiais (Carvalho, 2019). Essa dinâmica de adaptação pode ser entendida como uma forma de agência dos professores, que, ao interpretar e ajustar o currículo, utilizam os recursos disponíveis para transformar a estrutura educacional de forma inclusiva. A "dependência" de que a professora de apoio PA2 que tem 12 anos de experiência no cargo fala não é meramente técnica, mas sim uma interdependência estruturante: ambos os professores precisam compartilhar recursos, ideias e práticas, configurando uma parceria que molda tanto suas ações quanto uma estrutura inclusiva da escola (Azevedo, 2020).

O Planejamento Educacional Individualizado (PDI), indicado por PA2, é outro exemplo claro da estrutura enquanto recurso, que requer o envolvimento tanto do professor regente quanto do professor de apoio e de outros agentes. Conforme Giddens (2003), a produção e reprodução de estruturas acontece por meio da agência. Assim, ao colaborar na elaboração do PDI, os professores não apenas executam uma tarefa, mas também reforçam e recriam uma estrutura inclusiva da escola, onde as necessidades do aluno são colocadas no centro do

processo educacional. Essa elaboração conjunta do PDI reflete o aspecto estruturante da prática docente, em que o trabalho colaborativo redefine a prática pedagógica do acolhimento.

Além disso, a professora de apoio PA2 menciona que "troca muita ideia e atividades" com a professora regente, evidenciando a importância do diálogo e da cooperação contínua para a efetividade do processo de inclusão. Sob a ótica da teoria de Giddens, essas trocas representam a prática reflexiva dos agentes, que reavaliam constantemente suas ações e ajustam suas práticas pedagógicas. A parceria entre o professor regente e o de apoio não é, portanto, uma relação hierárquica ou unidirecional, mas um processo dinâmico de co-construção da realidade educacional inclusiva (Castro & Santana, 2020). As trocas de ideias e atividades são exemplos concretos da dupla hermenêutica proposta por Giddens (2003), onde os agentes (professores) reinterpretam as regras e os recursos da estrutura escolar em suas práticas diárias.

Os entrevistados também disseram que, muitas vezes, o acolhimento no processo de inclusão é prejudicado devido à falta de participação e compromisso de um dos agentes diretamente envolvidos com o aluno com necessidades educacionais especiais. O relato do especialista E23 ilustra essa situação:

Muitas vezes os professores regentes não enviam os seus planejamentos em tempo hábil para os professores de apoio realizarem as adaptações e não querem participar na elaboração do PDI. Essa situação é corriqueira e muito ruim pois prejudica o aluno e fica um clima chato entre as professoras (E23, Especialista).

A especialista E23 da Escola Estadual "José Napoleão da Costa" evidencia em sua fala uma falha na articulação entre alguns dos agentes responsáveis pela inclusão, ou seja, entre o professor regente e o professor de apoio. Quando a entrevistada E23 menciona que "muitas vezes os professores regentes não enviam seus planejamentos em tempo hábil e não querem participar da elaboração do PDI", isso demonstra um descumprimento do que é previsto na resolução e das orientações da equipe gestora e pedagógica, comprometendo o processo de adaptação do planejamento pelo professor de apoio, influenciando diretamente no acolhimento que é fundamental para gerar a inclusão (Pletsch, 2011).

Sob a perspectiva da Teoria da Estruturação (1984), essa falha na ação por parte dos professores regentes compromete o funcionamento da estrutura escolar voltada para a inclusão. Ou seja, a ação (ou falta dela) de um dos agentes envolvidos, nesse caso o professor regente,

prejudica não apenas o processo de adaptação, mas a própria estrutura inclusiva que depende dessa interação coordenada.

Esse cenário também reflete a importância da reflexividade, um conceito central na Teoria da Estrutura. Os professores, como agentes, devem refletir sobre suas práticas e ajustá-las na função das demandas do processo inclusivo. A ausência de envio dos planejamentos a tempo por parte dos professores regentes denota uma falta de reflexividade em relação ao impacto de suas ações sobre a rotina do professor de apoio e, conseqüentemente, sobre o aluno. A estrutura inclusiva, nesse caso, não se reproduz de maneira eficaz porque não há uma atuação conjunta entre os professores, que deveriam estar engajados na produção de um ambiente de ensino adaptado e acessível.

Contudo, a ausência de envolvimento de qualquer agente no processo de acolhimento a partir da elaboração do PDI, algo que ocorre com frequência, compromete não só a eficácia das intervenções pedagógicas, mas também limita as oportunidades de influenciar positivamente o processo, restringindo o potencial de transformação e inovação no contexto escolar. Identificando aqui uma consequência não premeditada: a ausência de um dos agentes na elaboração do PDI.

Os entrevistados relatam a adoção de práticas que evidenciam a resistência de alguns agentes em acolher, o que pode comprometer o processo de inclusão, conforme ilustrado pela fala de D18:

Então, eu acredito que ainda tem uma resistência do professor regente em acolher, incluir algum aluno. Ele entende que o aluno é do professor de apoio, não dele, mas não é assim. Não sei se é medo, falta de capacitação (D18, diretora escolar).

A recursividade, nesse caso, reflete-se na maneira como as atitudes e crenças dos professores podem tanto reforçar quanto enfraquecer as estruturas inclusivas. A resistência mencionada impede a plena implementação das normas de inclusão, mas, ao mesmo tempo, revela como essas estruturas podem ser moldadas por agentes que, ao não se sentirem capacitados ou preparados, acabam limitando a eficácia das políticas inclusivas. Assim, a prática dos professores, ao resistir ou aderir à inclusão, impacta diretamente a estrutura escolar e vice-versa (Lima, 2019).

Essa resistência, conforme destaca Santos (2015), confirma que as barreiras à inclusão muitas vezes estão associadas à falta de formação e à insegurança dos professores frente às novas demandas. Para Santos, o sucesso da inclusão depende de uma mudança nas atitudes dos agentes, que precisa ser fomentada por políticas públicas de capacitação contínua.

Diante do exposto, os achados nesse estudo ressaltam ainda que muitas vezes os professores regentes e os professores de apoio vivenciam situações dentro da escola como reflexo da sociedade na qual estão inseridos. O processo de inclusão deve ser pautado na igualdade de oportunidades e no respeito à diversidade (Glat, 2020). No entanto, ainda existem desafios a serem superados para que essa abordagem se torne uma realidade em todo o país (Delevati, 2021; Valverde & Rosa, 2019; Santos, 2015). A fala da professora regente PR4 “Oh... Tudo que acontece na sociedade repercute na escola. Vivemos em uma sociedade preconceituosa, conseqüentemente temos alunos preconceituosos” ilustra essa inter-relação entre o contexto social e a escola. Segundo Canário e Tarin (2017), a ação recursiva aqui revela como as estruturas sociais influenciam as práticas escolares e como a escola, ao reproduzir essas dinâmicas, pode perpetuar ou questionar tais estruturas. A escola, enquanto um reflexo da sociedade, acaba reproduzindo o preconceito existente, mas, ao mesmo tempo, tem o potencial de transformar essas atitudes.

Nesse contexto, a escola também pode ser um agente de transformação social a partir da interação dos professores com os alunos, como sugere a fala de PA12 “Podemos conscientizar nossos alunos típicos para propagarem o valor do respeito e da aceitação da diversidade. E a partir daí a sociedade acolher a diversidade em todos os setores e reduzir o preconceito”. Esse relato corrobora a visão de autores Valverde e Rosa (2019), que afirmam que a educação inclusiva deve servir como um motor de transformação social, ajudando a formar cidadãos mais conscientes e respeitosos. Ao promover o respeito e a diversidade dentro da sala de aula, os professores não apenas seguem as diretrizes escolares, mas também têm o potencial de transformar as estruturas sociais ao longo do tempo. Essa ação contínua de conscientização pode reverberar além dos muros da escola, impactando a sociedade de forma recursiva, onde as estruturas sociais são continuamente moldadas pelas práticas escolares e vice-versa.

Somando a isso, foram mencionadas pelos entrevistados ações realizadas pelos agentes da escola que favorecem a interação da família e conseqüentemente o processo de inclusão, como destaca a mãe F30:

A escola me ajuda demais e eu estou sempre conversando com as professoras para saber o que elas estão fazendo para fazer também e falo com elas o que eu faço lá em casa. Porque todo mundo tem que falar a mesma coisa e isso ajuda, né? É um influenciando o outro (F30, mãe).

Nesse caso, ocorre uma recursividade evidente na troca contínua de informações e práticas entre família e escola (Baltazar, 2005). As ações realizadas pela família em casa reforçam as práticas inclusivas da escola, enquanto as orientações da escola influenciam as práticas familiares. Essa interação mútua é tratada também na literatura, que aponta que a inclusão se fortalece quando há essa colaboração entre escola e família, demonstrando como as estruturas educacionais e familiares são moldadas por essas interações recursivas. Nesse sentido, um lado influencia e é influenciado pelo outro, criando uma relação simbiótica que promove a continuidade e o aperfeiçoamento do processo inclusivo (Cabral et al., 2021).

5.3 Ações e consequências não premeditadas: na contramão do acolhimento

Todos os entrevistados mencionaram que, em algum momento durante suas experiências com o processo de inclusão, enfrentaram situações inesperadas, mesmo após um planejamento cuidadoso (Lima, 2014). Isso demonstra a imprevisibilidade inerente ao processo de inclusão escolar, onde as ações planejadas pelos envolvidos, sejam professores, familiares ou gestores, nem sempre produzem os resultados esperados. Esses relatos destacam a necessidade de flexibilidade e adaptação constante no cotidiano escolar, pois, como argumenta Giddens (2003), as ações humanas, mesmo que intencionalmente estruturadas, podem gerar consequências não planejadas, moldando e sendo moldadas pelas estruturas sociais em que ocorrem. A fala da professora PR14 exemplifica essa dinâmica.

O pai não entendeu que nós estávamos encaminhando a filha dele para um especialista para buscar ajuda, uma vez que tínhamos observado alguns comportamentos inadequados. Ele já chegou no postinho falando que a escola tinha chamado a filha dele de 'doida'. No final, a menina ficou sem o laudo e sem o medicamento por um bom tempo (PR14, professora regente).

A fala da professora PR14 mostra uma situação em que uma ação planejada pela escola, com o objetivo de encaminhar a aluna a um especialista para melhorar seu desenvolvimento, resultou em um grave mal-entendido com a família. O pai interpretou mal a ação da escola, o que levou a uma consequência inesperada: a aluna ficou sem o laudo médico e sem o tratamento adequado. Nesse contexto, a falta de comunicação clara entre escola e família pode gerar resultados indesejados, afetando diretamente o processo de inclusão. Giddens (2003) afirma que as consequências não planejadas surgem frequentemente quando as normas e rotinas não são completamente compreendidas pelos envolvidos.

Além disso, alguns entrevistados relataram que certas ações informais dos professores, ao não seguirem as orientações do PPP e do Regimento Escolar sobre as formas de comunicação oficial com as famílias, mesmo com o intuito de facilitar o processo de inclusão, também podem gerar resultados inesperados no processo de inclusão. O relato da professora PR13 ilustra essa situação.

Passei meu telefone pessoal para uma mãe de aluno com deficiência para ter um contato direto com ela e facilitar o processo de comunicação, mandar e receber recados, essas coisas. E de repente a mãe chega na escola falando tudo ao contrário do que eu falei com ela no telefone. Às vezes você quer ajudar e ainda é advertida porque a mãe foi lá e reclamou (PR13, professora regente).

No relato da professora PR13, fica claro como a tentativa de facilitar a comunicação com a família, usando um telefone pessoal, acabou gerando um equívoco. O ato de fornecer um contato direto, embora bem-intencionado, resultou em uma reclamação da mãe, o que trouxe consequências negativas para a professora. Esse caso mostra como interações informais fora dos protocolos institucionais podem gerar complicações imprevistas e prejudicar a relação entre a escola e a família (Araújo et al., 2021). Além disso, os dados indicam que esse tipo de situação não é incomum no ambiente escolar, demonstrando que o processo de inclusão frequentemente enfrenta desafios de comunicação. De acordo com Versiani et al. (2021), as ações dos agentes, ao interagir com as estruturas, nem sempre produzem os efeitos esperados e podem gerar consequências inesperadas.

Além disso, o trecho exemplificado acima corrobora a percepção de Azevedo e Pinto (2020), que confirmam que, para reduzir situações inesperadas, o processo educativo deve

envolver não apenas os professores, mas também as famílias e toda a equipe educativa, de modo que todos compreendam as dinâmicas diárias da inclusão. Eles argumentam que, quando há uma rede de apoio sólida entre a escola e a família, os processos de comunicação se tornam mais claros, diminuindo os riscos de resultados imprevistos e prevenindo mal-entendidos, como os mencionados pela professora regente PR13.

Outro ponto relevante apontado pelos entrevistados é a falta de conhecimento, por parte das famílias, sobre os direitos dos filhos com necessidades educacionais especiais, especialmente no que se refere às diversas formas de acesso e desenvolvimento do conhecimento garantidas pela Resolução nº 4.256/2020 e pelas legislações internas da escola. Essa falta de informação pode resultar em situações inesperadas relacionadas à conduta de alguns agentes. Essa situação pode ser observada na fala da professora de apoio PA2:

Eu faço a adaptação de atividades e das avaliações, pois é minha função e auxilia a aprendizagem do aluno. Já teve mãe que veio aqui na escola reclamar por que eu estava dando atividade diferente para o filho dela. Foi até na SRE (PA2, professora de apoio).

A situação descrita pela professora de apoio PA2 evidencia que, mesmo ao seguir as diretrizes de adaptação necessárias para a inclusão, suas ações foram equivocadamente interpretadas pela família. A mãe do aluno não compreendeu o propósito das atividades diferenciadas e apresentou uma reclamação à escola. Adicionalmente, os dados revelam que, mesmo quando os professores atuam dentro das normas estabelecidas, a falta de compreensão por parte das famílias pode gerar conflitos e consequências inesperadas. Isso reforça a importância de uma comunicação contínua e clara entre escola e família no processo de adaptação das atividades escolares. Para Mantoan (2006), o processo de inclusão não se limita à adaptação curricular, mas exige um diálogo constante com as famílias para garantir que as medidas adotadas sejam compreendidas e aceitas.

No presente estudo, os entrevistados destacaram outros fatores relevantes no processo de inclusão, dentre os quais ressalta a importância da parceria entre a família e a escola para a efetivação da inclusão (Azevedo & Pinto, 2020). Contudo, muitas vezes, a realização de uma ação solicitada pela família pode desencadear comportamentos imprevisíveis em alunos com necessidades educacionais especiais. Nesses casos, as ações dos professores, embora

fundamentadas e planejadas, podem ocasionar crises inesperadas, conforme ilustrado na fala da professora regente PR1 a seguir.

Eu tinha um aluno autista seletivo alimentar e a mãe falou que era para tentar dar a merenda da escola pra ele, pois em casa ele era muito resistente para comer. Eu fui tentar, ele entrou em crise, não merendou e depois disso ficou um bom tempo se recusando a ir ao refeitório (PR1, professora regente).

Giddens (2003) afirma que as interações entre agentes e estruturas sociais frequentemente produzem resultados inesperados, muitas vezes fora do controle dos envolvidos. Esse conceito é exemplificado pela fala da professora regente PR1, que relatou uma situação em que a tentativa de ampliar o repertório alimentar de um aluno, seguindo as orientações da família, acabou resultando em uma crise comportamental. A ação, que inicialmente tinha como objetivo apenas oferecer a merenda escolar ao estudante, acabou gerando um efeito contrário, levando o aluno a evitar o refeitório por um longo período. Nesse sentido, Silva (2017) complementa que, no processo de inclusão, as intervenções, mesmo bem-intencionadas, podem causar efeitos contrários quando não consideram plenamente as especificidades emocionais e comportamentais de cada aluno, evidenciando a importância de um acompanhamento individualizado.

Somando a isso, outro ponto importante sinalizado pelos entrevistados refere-se à segurança e à integridade física dos alunos com necessidades educacionais especiais nas Instituições de ensino, conforme previsto na legislação estadual vigente, que aborda essas questões em seu capítulo V. Em determinados casos, as ações dos agentes, embasadas em seu conhecimento e formação sobre esses princípios, podem ser interpretadas de maneira errônea, resultando em consequências não premeditadas (Azevedo, 2020). A fala da professora PA12 exemplifica essa situação.

Já teve várias ações que não saíram como eu havia planejado. Como por exemplo conter um aluno em surto de maneira física e a mãe achar ruim pois os braços da criança ficaram vermelhos. Fiz isso para que o aluno não se machucasse e a mãe falou que ela não tinha colocado o filho dela na escola para professor ficar segurando, apertando e tal...então é difícil (PA12, professora de apoio).

Ao analisar a situação relatada pela entrevistada PA12, é possível observar um episódio em que uma ação destinada à segurança de um aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), por meio da contenção física durante um surto, resultou em descontentamento por parte da família. A mãe do aluno, ao interpretar de maneira negativa essa medida, acabou gerando um conflito com a equipe escolar. Esse cenário evidencia como uma intervenção planejada para proteger o aluno culminou em uma consequência imprevista. Conforme argumenta Junquillo (2003), "as ações humanas, mesmo quando intencionais, podem ter resultados inesperados", o que se agrava quando as expectativas dos diferentes agentes envolvidos não estão devidamente alinhadas. Além disso, essa divergência entre a intenção da escola e a interpretação da família ressalta a complexidade das interações sociais e a necessidade de um diálogo claro entre todos os envolvidos no processo educacional (Silva, 2020).

Outro ponto relevante que vale a pena ser considerado é que algumas ações planejadas pelos agentes podem trazer impactos positivos inesperados que extrapolam os objetivos iniciais no processo de inclusão. O relato a seguir da mãe F30 exemplifica como a sua iniciativa resultou em benefícios maiores do que o inicialmente previsto.

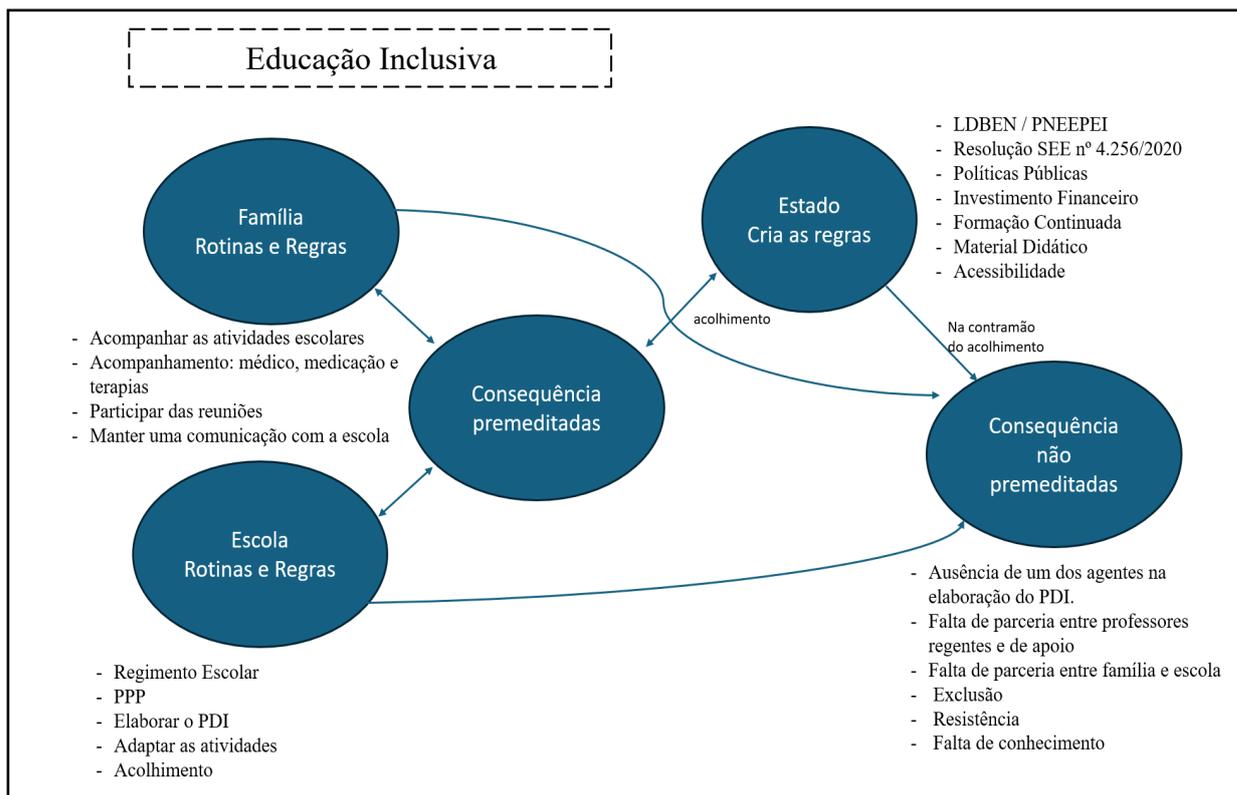
Consegui com a fonoaudióloga do meu filho uma palestra para a turma dele, para ela explicar um pouco sobre o autismo, sobre como se comunicar com ele e com outras crianças. Só que toda a escola acabou participando, pois havia outros alunos autistas em outras salas também e a diretora achou interessante. E depois disso ela foi também em uma reunião de pais e foi ótimo porque ajudou muita gente (F30, mãe).

A fala da mãe F30 exemplifica uma consequência não premeditada positiva, em que uma ação planejada para beneficiar um aluno em específico acabou promovendo a inclusão de toda a comunidade escolar. A iniciativa de trazer uma palestra sobre autismo para a sala de seu filho se expandiu para outras turmas, beneficiando outros alunos, professores e familiares. Nesse caso, o impacto positivo da ação se estendeu além do esperado. Esse é um exemplo de como as ações dos agentes podem modificar a própria estrutura, criando novas oportunidades para a inclusão. Giddens (2003) argumenta que, ao interagir com as estruturas, os agentes não apenas as reproduzem, mas também as transformam, e nesse caso, o efeito foi amplamente positivo.

Portanto, após esta análise dos dados por meio das categorias emergidas, criou-se a Figura 7 como forma de reunir alguns resultados presentes na relação entre Estado-Escola-Família por meio dos elementos da Teoria da Estruturação de Giddens:

Figura 7

Interpretação sintética dos principais resultados



Esses achados são corroborados pela perspectiva de Carvalho (2014), que afirma que o processo de inclusão, embora frequentemente envolva situações imprevistas, é enriquecido por ações que superam as expectativas iniciais, como no exemplo da palestra organizada pela mãe F30. Carvalho defende que a flexibilidade e a capacidade de responder de maneira positiva a essas situações inesperadas são essenciais para o sucesso da inclusão escolar, ampliando o alcance e a eficácia das práticas inclusivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de MG diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, considera-se primeiramente que a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens aplicada ao contexto das instituições escolares do setor público quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na Escola Estadual “José Napoleão da Costa”, trouxe contribuições significativas para a compreensão do fenômeno da inclusão social, sobretudo, para repensar questões de políticas e práticas da Gestão Escolar e da Gestão Pública.

Isto porque a partir dos quatro elementos da Teoria da Estruturação: as consequências não premeditadas, a recursividade, a dualidade da estrutura e as rotinas e regras reforçam a premissa de que as práticas de gestão (do Estado e da Direção da Escola) não são resultados de estruturas estabelecidas, mas são produtos de uma interação constante entre agentes (gestores, professores, servidores públicos, alunos e familiares) e estruturas (regras, normas, recursos).

Então, na Gestão Escolar ao invés de ver as políticas e práticas apenas como normas fixas que os gestores e educadores devem seguir para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a Teoria da Estruturação sugere que esses atores podem, ao agir de forma reflexiva, adaptar, modificar ou até transformar as políticas escolares para melhor atender às necessidades da educação inclusiva.

Estas considerações foram alcançadas por meio dos resultados correspondentes aos objetivos específicos, sendo eles:

Analisar a recursividade e a dualidade das rotinas e regras na inclusão de alunos com necessidades educacionais matriculados em uma Escola Estadual de MG, a partir da percepção de professores, gestores e familiares destes alunos.

Identificar e analisar as consequências não premeditadas que influenciam na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma Escola Estadual de MG.

Em relação ao primeiro objetivo, ao longo da pesquisa, viu-se que o acolhimento afetivo como rotina na escola foi o ponto central mencionado por todos os entrevistados, destacando a importância de criar um ambiente de empatia, respeito e confiança para que o processo de inclusão possa ser efetivo. Essa percepção vai além do cumprimento de regras e normativas, apontando que a inclusão começa com o acolhimento e a compreensão das singularidades dos alunos antes da implementação de adaptações pedagógicas. Esse objetivo também destacou

que, embora existam diretrizes estaduais e federais que orientam o processo inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as ações tomadas pelos agentes dentro das escolas muitas vezes não são suficientes para lidar com a complexidade do processo.

No que tange ao segundo objetivo, os dados levantados também sugerem que o processo de inclusão é marcado por consequências não premeditadas, o que reforça a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa, bem planejada e individualizada. Em alguns casos, ações que visavam promover a inclusão acabaram por gerar efeitos adversos, como crises comportamentais, insatisfações familiares ou conflitos profissionais, demonstrando a complexidade envolvida nesse processo e a importância de uma comunicação clara e contínua pautada na legislação entre os envolvidos.

Dessa forma, de maneira não conclusiva, mas reflexiva, esta pesquisa demonstrou que o acolhimento emerge como a categoria central no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sob a ótica da Teoria da Estruturação, o conceito de acolhimento reflete no abismo existente nas interações entre os agentes e as estruturas sociais, que se influenciam recursivamente. Essa dinâmica recursiva evidencia que as ações dos agentes moldam as estruturas e, ao mesmo tempo, são moldadas por elas. Logo, percebe-se a dualidade das estruturas, onde as estruturas e as ações dos agentes estão em uma relação contínua de interdependência, pois são produzidas e reproduzidas pela ação e, ao mesmo tempo, essas mesmas estruturas influenciam e moldam as ações.

O Estado, pressionado por movimentos sociais e por demandas da sociedade civil, respondeu criando diretrizes, como a Resolução SEE N° 4.256/2020, que normatiza a educação inclusiva. No entanto, a implementação dessas normas enfrenta desafios práticos no contexto escolar, como a falta de recursos adequados e a necessidade de uma abordagem mais sensível e flexível por parte dos professores, da gestão escolar e do Estado. O acolhimento, como um ato de empatia e adaptação, vai além da simples aplicação das regras formais, sendo fundamental para garantir a inclusão e o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Então, as dificuldades da interação entre Estado, Escola e Família pode gerar consequências não premeditadas, prejudicando a eficácia da educação inclusiva na escola estudada. Como para Giddens, estas consequências são inevitáveis, o que pode ser feito é um melhor acompanhamento do Estado sobre a realidade vivenciada pelos profissionais que atuam

diretamente com a educação inclusiva nas escolas, no intuito de aprimorar as políticas públicas que regem o início de todo processo.

Seria interessante ter informações mais esclarecedoras em documentos normativos para tentar “resolver” alguns desafios como por exemplo, a relação entre os professores de apoio e regente. Estes são os profissionais que atuam diretamente com os alunos e é importante que haja uma cooperação entre eles. A criação de projetos para fortalecer o diálogo entre os agentes pode ser também uma maneira de ajudar as relações.

A formação contínua também é algo importante a ser repensada, pois será que os cursos existentes estão de fato sendo eficientes para a capacitação destes profissionais que atuam diretamente com a educação inclusiva? Uma possibilidade é repensar estes cursos e, certamente, seja importante o Estado investir em programas de capacitação focados no desenvolvimento de habilidades para gerir situações inesperadas da educação inclusiva, após os resultados desta pesquisa.

Aproximar os familiares desta discussão pode ser um ponto de fortalecimento e de ações mais assertivas, pois o acolhimento efetivo na escola depende de uma relação integrada e contínua entre o Estado, a Escola e a Família. Essa interação precisa ser dinâmica e reflexiva, permitindo ajustes nas práticas e políticas conforme as necessidades dos alunos, de modo a promover uma verdadeira inclusão nas escolas públicas.

Embora a inclusão escolar seja um direito garantido por lei, as escolas públicas ainda enfrentam inúmeros desafios estruturais e culturais para a efetivação desse direito. A questão dos investimentos e da infraestrutura escolar, responsabilidade direta do Estado, também deve ser analisada à luz da necessidade de acolher a diversidade de maneira real e efetiva, indo além do discurso teórico. A ausência de estruturas adequadas, como rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula inclusivas, somadas ao baixo investimento em materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, comprometem de forma significativa o processo de inclusão. Esse cenário evidencia um descompasso entre as exigências legais e as condições reais oferecidas pelas escolas, limitando o atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais. A insuficiência de recursos e a falta de apoio contínuo às instituições de ensino criam um contexto em que as normativas legais se tornam inviáveis na prática cotidiana. Assim, a inclusão transforma-se em um desafio constante, exigindo uma revisão urgente das políticas de financiamento e investimento em recursos que garantam acessibilidade e equidade no ambiente escolar.

Mas, mesmo com tantos desafios a serem superados, esta pesquisa indica que a Escola Estadual 'José Napoleão da Costa' é uma escola inclusiva devido ao acolhimento afetivo realizado por toda a equipe educativa, mas não pelo que está descrito na Legislação. A rotina diária na escola superou as limitações estruturais que ela possui, diante das regras que são criadas internamente pela própria necessidade de fazer acontecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais.

Por fim, reforçando os elementos da Teoria da Estruturação na análise da educação inclusiva viu-se que a dualidade da estrutura se refere ao processo pelo qual a estrutura social (no caso, a escola, suas regras e práticas) moldada como ações dos indivíduos (professores, alunos, familiares), enquanto as ações desses mesmos indivíduos também têm o potencial de modificar as estruturas sociais. Isso cria uma relação contínua e recursiva, na qual as práticas sociais são simultaneamente reproduzidas e transformadas.

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de que os resultados se restringem a uma única escola pública estadual, o que pode limitar a generalização dos achados para outras realidades escolares. Além disso, a pesquisa se baseou principalmente em entrevistas e análises documentais, o que não permite uma observação direta das interações cotidianas na escola. Também houve dificuldade em obter dados mais abrangentes sobre a atuação do Estado na implementação de políticas de inclusão, o que poderia fornecer uma visão mais holística do problema. Outra limitação significativa foi o tempo. Em uma dissertação de mestrado, que deve ser concluída em dois anos, trabalhar com a Teoria da Estruturação dentro desse prazo foi desafiador e pode ter limitado o aprofundamento da análise de alguns dados. No entanto, acredita-se que os principais pontos da teoria foram envolvidos.

Por fim, os principais achados da pesquisa indicam que, embora as políticas públicas promovam a inclusão de forma normativa, a eficácia dessas ações depende, em grande parte, de como o acolhimento emocional e afetivo é implementado no cotidiano escolar. A importância de um acolhimento que vá além das formalidades legais foi perceptível neste estudo, destacando que a inclusão genuína só ocorre quando há sensibilidade, empatia e flexibilidade por parte dos professores e demais agentes envolvidos. A pesquisa também evidenciou que a falta de alinhamento entre as expectativas das famílias e as ações da escola podem gerar consequências não premeditadas, que dificultam o processo inclusivo, como conflitos familiares e crises comportamentais dos alunos.

Para pesquisas futuras, sugere-se: (i) a ampliação do estudo para diferentes contextos escolares, incluindo escolas de outras regiões e com diferentes perfis socioeconômicos, a fim de verificar como as interações entre Estado, Escola e Família se manifestam em cenários distintos; (ii) estudos focados na evolução das políticas públicas e como elas podem evoluir para atender de fato as demandas das instituições escolares na educação inclusiva; (iii) investigação mais profunda sobre o papel das consequências não premeditadas no processo de inclusão e como políticas públicas podem ser adaptadas para mitigar esses efeitos; (iv) compreensão do papel da família neste processo e como as políticas públicas podem aproximar os familiares às práticas inclusivas nas escolas; (v) análise de forma mais profunda sobre o acolhimento afetivo nas rotinas escolares; (vi) estudo longitudinal para verificar como as escolas e os alunos têm progredido diante das limitações estruturais das escolas públicas; e (vii) exploração de estratégias específicas de formação continuada para professores, visando aprimorar a prática do acolhimento e inclusão de forma mais efetiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

- Albano, R.; Massino, G. & Maggi, B. (2010). *A relevância da teoria da estruturação de Giddens para a pesquisa organizacional*. Bolonha: Biblioteca Digital Tao. <https://doi.org/10.4025/focus.v39i1.42597>
- Almeida, L. D., Paula, T. D., Silva, M. F., Vilela, E. M., & Neves, J. A. B. (2011). *Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente*. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, 6(1), 16-28. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_et_al.pdf
- Alves, A. J. (1991). *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos De Pesquisa, (77), 53–61. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Araújo, A. L. de, Cruz, J. B. A., Silva, R. F. da., & Rocha, R. C. A. da. (2021). O cuidado como acolhimento à diferença na educação inclusiva. REVISTA INTERSABERES, 16(39), 1299–1314. <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2055>
- Azevedo, C. M. (2020). *Teoria da estruturação e as novas sociologias: provocações teórico-metodológicas a partir de Anthony Giddens*. Revista Relegens Thréskeia, 9(1), 111-122. <http://dx.doi.org/10.5380/rt.v9i1.73429>
- Azevedo, R. B. de, & Pinto, V. F. (2020). *Educação Especial e Educação Inclusiva numa recíproca que é verdadeira: legislação, prática escolar e formação docente*. Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem-Estar-RECH, 4(1, jan-jun), 264-280.
- Baltazar, M. S. (2005). *A integração na recente teoria sociológica: do micro macro e da ação-estrutura de Anthony Giddens*. In F. Ramos & C. Silva (Orgs), *Sociologia em Diálogo*, Évora: Univ. Évora – Dep. Sociologia, pp. 7-19.
- Baptista, C. R., & Viegas, L. T. (2016). *Educação Especial na perspectiva inclusiva: o papel do Conselho Municipal de Educação*. Currículo sem Fronteiras, 16(3), 599-612.

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, P. A. L. S., Silva, M. S., Ribeiro, N. M., Mota, R. D. S., & Galvão Filho, T. (2023). *Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil*. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3401.
- Bauer, M., (2002). *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In M. Bauer., & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 189-219). Petrópolis: Vozes.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada.
- Bezerra, G. F. (2021). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva*. *Roteiro*, 46, e24342. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed., Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SECADI.
- Brasil. (2012). *Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI.
- Brasil. (2015). *Lei 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 7 de julho de 2015.

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2000). *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2009). *Tecnologia Assistiva*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brostolin, M. R., & Souza, T. M. F. D. (2023). *A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva*. Cadernos CEDES, 43, 52-62.
- Burgos, M. T. B., & Bellato, C. C. (2019). Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. *Sociologia & Antropologia*, 9(3), 919-943.
- Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). *Relação Família-escola-criança com transtorno do espectro Autista: Percepção de pais e professoras*. Revista brasileira de educação especial, 27, e0156.
- Camargo, S. P. (2021). *Família e inclusão escolar: o papel dos pais na educação de filhos com deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(1), 45-60.
- Campos, C. J. G. (2004). *Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. Revista Brasileira de Enfermagem, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Canário, HE, & Tarin, CA (2017). *Teoria da estruturação*. In: CR Scott & L. Lewis (Eds.), *A enciclopédia internacional de comunicação organizacional* (pp. 2281 – 2296. John Wiley & Filhos.
- Cardano, M. (2017). *Manual de pesquisa qualitativa. A contribuição da teoria da argumentação*. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Carvalho, R. E. (2019). *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is* (13ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Castro, G. G., Abrahão, C. A. F., Xavier, Â., do Nascimento, L. C. G., & Figueiredo, G. L. A. (2018). *Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais*. *Revista Educação Especial*, 31(60), 93-105.
- Castro, R. M., & Santana, R. C. (2020). *Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 385-400.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Collis, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Cunha, E. (2020). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Digitaliza Conteúdo.
- Da Silva, S. S., & Carneiro, R. U. C. (2016). Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 935–955.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Secretaria de Educação Especial. MEC: Brasília.
- Delevati, A. D. C. (2021). *A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil*. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>
- Do Carmo Araújo, E. C., & Soares, M. T. N. (2023). Expectativas familiares sobre a inclusão de estudantes com deficiência: Interfaces com o currículo escolar. *Research, Society and Development*, 12(9), e5212943240–e5212943240.
- Duek, V.P. (2014). *Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente*. *Educação em Revista*, 30(02), 17-41. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>

- Dupin, A. A. S. Q., & Silva, M. O. (2020). *Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. Scientia Vitae. Volume 10; número 29; 65-79.*
- Eisenhardt, K. (1989) *Building theories from case study research.* The Academy of Management Review, 14(4), 532-550.
- Enes, E. N. S., & Bicalho, M. G. P. (2014). *Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva.* Educação em Revista, 30, 189-214.
- Faria, P. M. F. D., & Camargo, D. D. (2021). *Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar.* Educar em Revista, 37.
- Felicetti, S. A., & Batista, I. (2020). *A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.* Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 12(24), 165-180.
- Ferreira, R. S., & Costa, L. L. (2020). *A Teoria da Estruturação de Giddens como base teórica para pesquisas em administração.* Administração: Ensino e Pesquisa, 21(3), 598-626.
- Flem, A. M. T. M. & Gudmundsdottir, S. (2004). *Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice.* European Journal of Special Needs Education, 19:1, 85-98. <https://doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Foley, R. (2003). *Os humanos antes da humanidade.* Unesp.
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., & da COSTA, S. A. (2019). *Educação infantil: história, formação e desafios.* Revista Educação & Formação, 4(3), 82-103.
- Frias, E. M. A. (2016). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.* Secretaria do Estado do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>
- Garcia, M. F. O. (2018). *Os desafios da inclusão escolar para a educação básica pública.* Revista de Educação do Vale do São Francisco, 8(16), 104-113.
- Garcia, P. S. (2014). *Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental.* Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 9(23), 137-159.
- Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual prático.* Petrópolis: Editora Vozes.

- Generoso, CJB, & Moreira, É. CB (2023). *Percurso histórico da educação especial no Brasil (1854 até os dias atuais)*. *Humanas em Perspectiva*, 9.
- Giddens, A. (1984). *A constituição da sociedade: Esboço da teoria da estruturação*. University of California Press.
- Giddens, A. (1989). *Sociologia* (3ª ed.). Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento clássico e contemporâneo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Giddens, A. (2003) *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Unesp.
- Giddens, A. (2003, 2009). *A constituição da sociedade* (2ª ed., 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Giddens, A. (2010). *Capitalism & modern social theory: an analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber* (15ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, S. M da S. (2023). *Representações sociais, práticas pedagógicas e inclusão escolar*. Editora CRV.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. 7letras.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2004). *O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 3-8.
- Godoy, A. S. (2006). *Estudo de caso qualitativo*. In: *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. Silva, A. B., Godoi, C. K., & Bandeira de Mello, R. (Org.). São Paulo: Saraiva.
- Goldenberg, M. (2002). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record.
- González, F. E. (2020). *Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183.

- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). *Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares*. Revista Brasileira de Educação Especial, 24, 33-44.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2023). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Isidório, A. (2022). *Acessibilidade, cidadania e educação de surdos: reflexões acerca dos recursos digitais em uma perspectiva da mídia-educação*. Anais Do CIET:CIESUD:2022, Recuperado de <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1990>
- Jannuzzi, G. S. M. (2004). *Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões*. Revista GIS. Rio de Janeiro, p. 30-36.
- Julia, D. (2001) *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9 – 43.
- Junquilha, G. S. (2003). *Condutas gerenciais e suas raízes: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação*. Revista de Administração Contemporânea, 7, 101-120.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas: GEN.
- Lamsal, M. (2012). *A abordagem de estruturação de Anthony Giddens*. Himalayan Journal of Sociology and Anthropology, 5, 111–122. <https://doi.org/10.3126/hjsa.v5i0.7043>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG.
- Lehmkuhl, M. de S., Oliveira, T. de, & Miranda, Z. da R.F. (2022). *Políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar no Brasil*. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 11 (8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30765>
- Leonardo, N. S. T. (2008). *Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas*. Psicologia Escolar e Educacional, 12, 431-440.
- Lima, G. S. (2014). *O impacto da deificação do líder nos estudos sobre liderança*. Tese (Doutorado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

- Lima, GS, Carvalho Neto, A., Lima, MS, & Versiani, F. (2019). *A Reciprocidade entre Estrutura (Organizacional) e os Agentes (Líderes e Líderes): Um Estudo sobre Liderança Relacional a Partir da Teoria da Estruturação de Giddens*. *Revista de Ciências da Administração*, 21(53), 144-159
- Lima, L. J. C., & Hermida, J. F. (2022). O direito à educação na nova política nacional de educação especial: entre retrocessos e possibilidades. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 9, 1-27.
- Ló, J. E. D. (2010). Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. *CONJECTURA: Filosofia E educação*, 15(1). Recuperado de <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187>
- Lopes, J. F., & Capellini, V. L. M. F. (2015). *Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência*. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, (42).
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2015). *Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto*. *Revista Interações*, 10(33). <https://doi.org/10.25755/int.6731>
- Maia, D. da S., & Richetti, V. C. (2022). Acolhimento e vínculo: Diálogo entre Psicopedagogia e Educação Popular na perspectiva da educação inclusiva. *Educação Por Escrito*, 13(1), e41884. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.41884>
- Mantoan, M. T. E. (2003 - 2018). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (4ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. São Paulo: Memnon.
- Mantoan, M. T. E., et al. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Mennon.
- Marcon, D., & Noguti, F. C. H. (2012). *Ensino da disciplina de geometria analítica para alunos com deficiência visual: Relato de uma experiência*. *Escola de Inverno de Educação Matemática*, 47.

- Marinho, E. A. R., Merkle, V L B. Um olhar Sobre o Autismo e Sua Especificação. PUCPR, 29 de outubro de 2009.
- Marins, S. C. F., & Matsukura, T. S. (2009). *Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-polo do Estado de São Paulo*. Revista Brasileira de Educação Especial, 15(01), 45-64.
- Martins, E. B., et al. (2019). *Arquitetura escolar e inclusão: a disposição das salas de aula como fator de interação social*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14(2), 628-641.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 405.
- Minas Gerais. (2020) Secretaria de Estado de Educação. (2020). *Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020*. Belo Horizonte
- Minayo, M. C. D. S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem o uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. In *Técnicas que fazem o uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação* (pp. 63-63).
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9(3), 239-262.
- Miranda, C. R., & Silva, C. A. (2019). Os desafios da educação inclusiva no ensino regular. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 1(23), 213–218.
- Miranda, L. de O., & Costa, G. E. B. da. (2021). *Políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência com ênfase nas tecnologias assistivas*. Cadernos Macambira, 6(1), 259–268. Recuperado de <http://www.revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/606>
- Monteiro, C., Pitt, H., & Plácido, R. (2020). Acolher para Incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva. *Metodologias e Aprendizado*, 1, 4-10.

- Monteiro, C. H. M., Sales, J. J. A., Sales, R. J. A., & Nakazaki, T. G. (2016). *Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 2(3), 221-233.
- Moura, T. L. D., Benitez, P., Gomes, V. M. S., Elias, N. C., & Picharillo, A. D. M. (2023). *Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual: avaliação de leitura, escrita, matemática e comportamento verbal*. Ciência & Educação (Bauru), 29, e23010.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). *Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios*. Revista de Administração Contemporânea, 15(4), 731-747.
- Muniz, E. R. (2020). *A inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva empresarial*. REASU-Revista Eletrônica de Administração da Universidade Santa Úrsula, 5(1).
- O'Dwyer, G. & Mattos, G. (2010). *Teoria da Estruturação de Giddens e os estudos de práticas avaliativas*. Physis – Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 20, pp.609-623
- Oliveira, M. R., & Lopes, R. E. (2019). *Inclusão escolar de alunos com deficiência: ações coordenadas entre Estado, escola e família*. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(4), 729-744.
- Pacheco, J. S., & Pletsch, M. D. (2018). *Inclusão escolar de alunos com deficiência: a importância dos recursos disponibilizados pelo Estado*. In Anais do VII Simpósio Nacional de Educação Especial (p. 593). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pacheco, K. M. D. B., & Alves, V. L. R. (2007). *A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma*. Acta fisiátrica, 14(4), 242-248.
- Paganotti, A., Reis, C. A. M., Voelzke, M. R., & Leão, A. R. C. (2021). *Uso de tecnologias assistivas para o ensino de astronomia a alunos deficientes visuais e auditivos*. Brazilian Journal of Development, 7(1), 55-75.
- Parker, J. (2000). *Structuration Theories*. In Encyclopedia of Life Support. Crothers, C (Edit). Unesco.

- Pereira, ACR., & Freixa, MO (2021). *Rumo à justiça social: a mediação de conflitos como estratégia para prevenir a violência escolar e aprender a conviver*. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (14). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22451>
- Peres Jr, M. R., & Pereira, J. R. (2014). *Teoria da estruturação forte aplicada aos estudos organizacionais*. *Revista de Ciências da Administração*, 16(40), 45-58.
- Pires, R. Pena (1988). *A Teoria da Estruturação de Anthony Giddens*. Apresentação e Bibliografia, In *Sociologia — Problemas e Práticas*, nº 4, pp. 231-236.
- Pitanga, Â. F. (2020). *Pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 184-201.
- Pletsch, M. (2011). *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. *Revista teias*, 12(24), 17.
- Quaresma, A. (2021). Metodología, estilo e interpretación: ensayo crítico sobre la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. *Revista Central de Sociologia*, 12(12), 165-204. <https://www.centraledesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/103>
- Rebelo, A. S., & Kassar, M. D. C. M. (2017). *Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil*. *Inclusão Social*, 11(1).
- Redig, A. G., & dos Santos Padrão, M. (2020). *Formação continuada docente: pessoas com deficiência intelectual no trabalho*. *Educação em Foco*.
- Resolução CNE / CEB 2/2001 (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. MEC.
- Ribeiro, F. (2022). *O Caminho Da Constituição Da Sociedade: A Teoria Da Estruturação de Anthony Giddens*. *Paco e Littera*.
- Rocha, R. A., & Almeida, M. E. B. (2019). *Políticas públicas para inclusão escolar de pessoas com deficiência: um estudo sobre a efetividade dos recursos disponibilizados pelo Estado*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 197-212.
- Rodrigues de Oliveira, I., Ferreira da Silva, L., Asseker Amarante, A., Uchikawa, D., Vieira da Silva, J., & Pereira Rodrigues da Silva, A. D. (2023). *As consequências da*

- inconsistência no preenchimento do censo escolar*. Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal), 16(1).
- Rodrigues, A. P. N., & Lima, C. A. (2017). *A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão*. Revista de Educação. Pernambuco, 3(5).
- Rodrigues, P. R. E., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 57548-57564.
- Ronan, M. D., Molero, E. S. D. S., & Silva, C. C. B. D. (2020). *Concepções de professores sobre a Política de Educação Inclusiva: um estudo de caso*. Psicologia Escolar e Educacional, 24.
- Rosa, J. G. L. D., & Lima, L. L. (2022). *Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial*. Revista Brasileira de Educação, 27, e270026.
- Sá, A. P. F. V de., de Lima, A. B., Gomes, M. J., & Pequeno, L. L. C. (2020). *A (In) Disciplina no Contexto Escolar: desafios e perspectivas*. Revista Educação & Ensino, 4(1).
- Sanches, A. C. M. (2018). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para a implementação*. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 137-150.
- Santana, A. D. (2022). *Uma breve abordagem acerca da articulação de metodologias e epistemologias na construção da teoria da estruturação de Anthony Giddens*. Anãnsi: Revista De Filosofia, 2(2), 186–194. Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/13127>
- Santos, A. A dos. (2021). *A capacitação do professor e o desafio da educação inclusiva*. Revista Ciranda, 5(3), 113-124.
- Santos, J. P. D. C. D., Velanga, C. T., & Barba, C. H. (2017). *Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil*. Revista educação e cultura contemporânea, 14(35), 313-340.
- Santos, L. O. P., Braz, R. M. M., & Coutinho, C. M. L. M. (2020). *Metodologia de Trabalho de Campo com Licenciandos em Ciências Biológicas para o Ensino Inclusivo de Cegos*. Ensino, Saúde e Ambiente, 13(2).

- Santos, M. C. P. D. (2015). *A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-Bahia*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Santos, S. R. (2022). *Educação inclusiva: o direito de participar e aprender dos alunos com necessidades especiais*. Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Humanas.
- Santos, W. (2016). *Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3007-3015.
- Sarsur, A. M., Nunes, S. C., da Silva, J. F., & de Amorim, W. A. C. (2023). *Inclusão de pessoas com deficiência: A perspectiva da área de Recursos Humanos*. *Ciencias da Administração*, 25(65), 6.
- Sasaki, R. K. (2006) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Wva (.
- Sasaki, R.K. (2009). *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 6(1), 10-16.
- Sasaki, R.K. (2012). *Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão*. *Revista Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 87, p. 14-16.
- Silva, J.A. (2017) *Educação inclusiva no Brasil: desafios e avanços na prática escolar*. Brasília: Ministério da Educação.
- Silva, R. M. G. da, Menezes, M. R. N., Florêncio, R. R., & Coelho, S. R. da S. (2023). *Políticas públicas em educação especial inclusiva: breves considerações*. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(6), 2586–2595. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10434>
- Silveira, F. S., & Rodrigues, D. P. (2018). *Inclusão escolar e políticas públicas: revisão da literatura*. *Revista Ciências da Educação*, 7(1), 9-22.
- Sonza, A. P., Salton, B. P., Bertagnolli, S. D. C., Nervis, L., & Coradini, L. (2023). *Conexões Assistivas: tecnologia assistiva e materiais didáticos acessíveis*.
- Sousa, L. M. D. (2020). *Educação especial no brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência*. *Revista Bibliomar*; v. 19, n. 1,159-173, 24(2), 173-159.

- Souza, M. F. D., Mariano, S. A., & Ferreira, L. P. (2022). *Tecendo fios entre interseccionalidade, agência e capacidades na teoria sociológica*. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 21, 423-433.
- Souza, M.L., & Machado, A. S. (2019). *Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica*. *Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco*, 9(20), 24–49. Recuperado de <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/506>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Takahashi, A. R. W., & Cunha, C. R. (2005). *Teoria da estruturação e esquemas interpretativos: contribuições à análise organizacional*. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 3(3), 182-196.
- Taquette, S. R., & Borges, L. (2021). *Pesquisa qualitativa para todos*. Editora Vozes.
- Tersi, L. C., Santos, R. M., & Vasconcelos, A. M. (2019). *A Teoria da Estruturação de Giddens como abordagem para o estudo das organizações*. *Revista Gestão & Planejamento*, 20(1), 136-149.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valverde, G. M., & Rosa, W. M. (2019). *O direito à educação inclusiva e sua relação com o Estado, o Capital e a Sociedade: entraves à efetivação da inclusão escolar*. *Revista Vianna Sapiens*, 10(2), 22. <https://doi.org/10.31994/rvs.v10i2.594>
- Vergara, S. C. (1998). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Versiani, F., Mota-santos, C., Carvalho Neto, A., & Caeiro, M. L. (2021). *Consequências (não) premeditadas do empreendedorismo para a mulher*. *Revista de Administração FACES Journal*, 20(2), 10-28
- Vianna, C. P. (2010). *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*.

- Vieira, C., & Ramalho, M. A. (2019). *Formação de professores para a educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura*. Revista Brasileira de Educação Especial, 25(4), 587-604.
- Vilaronga, C. A. R., Silva, M. O. D., Franco, A. B. M., & Rios, G. A. (2021). *Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 102, 283-307.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanellato, D., & Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 7(1), 147–158. <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5375>
- Zanellato, D., & Poker, R. B. (2012). *Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão*. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, 147-158.
- Zeppone, R. M. O. (2011). *A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos*. Revista Educação Especial, 24(41), 363–375. <https://doi.org/10.5902/1984686X3558>

APÊNDICE A - Roteiro Entrevista – Analista - Diretor – Especialista - Professores

Nome (somente para identificação da pesquisadora):

Nº da entrevista:

Identificação:

Objetivo pesquisa: Analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens.

Parte 1 - Perfil Demográfico

Sexo: () Homem () Mulher

Estado Civil: () casado(a)

() solteiro(a)

() divorciado(a)

() união estável

Filhos: () sim () não / Se sim, Quantos _____ / Idade do(as) filho(as)

Formação:

Tempo que trabalha na escola “José Napoleão da Costa”:

Cargo atual:

Tempo no cargo atual:

Parte 2 – Sobre o contato do profissional com a educação inclusiva

- 1) Já fez algum curso dentro da educação inclusiva? () sim () não. Se sim, qual? Quando? Onde?
- 2) Para você o que é educação inclusiva?
- 3) Qual é o seu contato dentro da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais? (frequente, raro, questões pontuais, atua diretamente. E o tipo de necessidades que tem ou teve mais contato).
- 4) Como é sua relação com estes alunos? (dificuldades, facilidades, estratégias comportamentais) e quais suas experiências?

Parte 3 – Sobre os objetivos específicos

5. Quais as práticas e atividades que todos os profissionais precisam exercer dentro da escola para trabalhar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? (isto consta como obrigatórias em algum documento específico? Qual?)
 - 5.1 Para você qual é a importância da elaboração do Plano de desenvolvimento individual para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais? (De quem é responsabilidade da elaboração? Quais são os maiores desafios na elaboração e no desenvolvimento do PDI?)
 - 5.2 Com relação a responsabilidade pelo desenvolvimento e segurança dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da escola, como você percebe o desenvolvimento desse papel pela Escola, Estado e família?
 - 5.3 No que tange ao acesso à saúde (médico, psicólogo, fonoaudiólogo entre outros) dos alunos com necessidades educacionais especiais como você percebe o desenvolvimento contato desses profissionais com a Escola, com o Estado e com a família?
 - 5.4 Existe práticas que não estão constando como obrigatórias e que os profissionais fazem para ajudar na inclusão destes alunos? Quais? Fale mais sobre isso.
 - 5.5 Como as práticas (obrigatórias por lei ou não) podem influenciar o comportamento dos familiares, da própria escola e do estado em relação a educação inclusiva?
6. No que tange a inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola, como é a relação na escola entre o diretor, os especialistas, os professores e os familiares? (comunicação, transparência, colaboração, apoio, resistência, limitações etc.)
 - 6.1 Como você enxerga o papel do Estado neste processo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
 - 6.2 Como você enxerga o papel dos especialistas?
 - 6.3 Como você enxerga o papel dos professores?
 - 6.4 Como você enxerga o papel dos familiares?
7. Como você acha que suas ações para inclusão podem afetar ou serem afetadas pelas ações do Estado, da Escola e da Família? Já teve alguma ação (sua ou da escola de maneira geral) para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais que carretou resultados imprevistos (por você ou pela escola)? Se sim, quais? Como foi?

APÊNDICE B - Roteiro Entrevista – Familiares

Nome (somente para identificação da pesquisadora):

Nº da entrevista:

Identificação:

Parentesco com o aluno:

Objetivo pesquisa: Analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens.

Parte 1 - Perfil Demográfico

Estado Civil: casado(a)

solteiro(a)

divorciado(a)

união estável

Formação do entrevistado:

Trabalha fora atualmente? Se sim, com o que? Se não, já trabalhou? Poderia falar o motivo que hoje não trabalha mais?

Quantos filhos? _____ Idade do(as) filho(as) _____

Sexo do aluno com necessidades educacionais especiais: menino menina

Idade do aluno com necessidades educacionais especiais:

Qual a necessidade educacional especial do filho(a):

Qual ano letivo que o aluno está cursando na escola? (no ano em que a entrevista for realizada)

Parte 2 – Sobre a família e a educação inclusiva

1. Como é ser (mãe, pai, tio, avó etc.) de uma criança com necessidades especiais?
 - 1.1 Quais os desafios enfrentados ao longo dos anos?
2. Fale um pouco sobre suas experiências e vivências com seu(sua) (filho, sobrinho, filha, neto, neta) quanto a formação e ao ensino e aprendizagem dele(dela)?

3. Pra você, o que é educação inclusiva?

Parte 3 – Sobre os objetivos específicos

4. Quais as práticas e atividades rotineiras que você (e as pessoas que moram com você) precisam exercer dentro de casa para ajudar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
 - 4.1 Como estas práticas podem influenciar o comportamento da escola e do estado em relação a educação inclusiva?
 - 4.2 Com relação ao acesso à saúde (médico, psicólogo, fonoaudiólogo entre outros) como você percebe o desenvolvimento do contato desses profissionais com a Escola, com o Estado e com você?
5. No que tange a inclusão de alunos com necessidades educacionais na escola, como você percebe a relação entre o diretor, os especialistas, os professores e os vocês familiares? (comunicação, transparência, colaboração, apoio, resistência, limitações etc.)
 - 5.1 Como você enxerga o papel do Estado neste processo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?
 - 5.2 Como você enxerga o papel dos especialistas?
 - 5.3 Como você enxerga o papel dos professores?
 - 5.4 Como você enxerga o papel dos familiares?
 - 5.5 Como você acha que suas ações para inclusão podem afetar ou serem afetadas pelas ações do Estado e da Escola?
6. Já teve alguma situação em que você teve alguma atitude perante a escola para ajudar na inclusão do seu(sua) filho(a) que acarretou resultados em que você não estava esperando? Se sim, quais? Como foi? Qual a repercussão?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, **Fernanda Cristina Corrêa da Costa**, aluno(a) do curso de mestrado do Centro Universitário Unihorizontes, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por **objetivo analisar a educação inclusiva em uma instituição escolar estadual de Minas Gerais diante da relação recíproca entre Estado, Escola e Família, a partir da concepção da Teoria da Estruturação de Giddens**. Assim, convido você a participar desta pesquisa. O procedimento adotado para a coleta de dados será a entrevista semiestruturada. Os depoimentos, com a sua autorização prévia, serão gravados e transcritos e ficarão em poder do (a) pesquisador(a). Eles serão destruídos ao término de cinco anos. Informo-lhe, ainda, que os dados obtidos serão mantidos em sigilo, assim como a sua privacidade e a garantia de anonimato. Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins científicos.

Comunico-lhe que não terá despesas decorrentes de sua participação na pesquisa. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento ou fase do estudo.

Eu, _____,
 RG _____ fui orientado(a) sobre o estudo e afirmo meu consentimento em participar da atividade proposta pela (o) pesquisador (a) e autorizo a gravação da entrevista.

_____ de _____ de 20_____.

Ass. do(a) entrevistado(a) _____

Ass. do(a) pesquisador(a) _____

Pesquisador(a) responsável: Fernanda Cristina Corrêa da Costa

Endereço: Avenida Juscelino Kubstcheck, 354 – Diniz II – Barbacena, MG.

Telefone: (32) 98892-5706

Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário Unihorizontes

Endereço: Rua Paracatu, 600 Bairro: Barro Preto

Belo Horizonte – Minas Gerais. CEP: 30.180-090

Telefone: (31) 3349-2925