

AVANÇOS E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO DE SÃO GONÇALO, SOUSA-PB

ADVANCES AND CHALLENGES IN THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN RURAL SCHOOLS IN THE DISTRICT OF SÃO GONÇALO, SOUSA-PB

AVANCES Y DESAFÍOS EN LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS RURALES DEL DISTRITO DE SÃO GONÇALO, SOUSA-PB

Luzenira Carneiro Lacerda¹
Helmara Giccelli Formiga Wanderley Junqueira²
Paulo Abrantes de Oliveira³
Sthelio Braga da Fonseca⁴
Girilan Guedes dos Santos⁵
Michael Douglas Sousa Leite⁶

RESUMO: A inclusão escolar de estudantes com deficiência em contextos rurais constitui um desafio que envolve condições pedagógicas, estruturais e sociais específicas. Nesse contexto, esse estudo teve como objetivo analisar a percepção dos responsáveis legais dos estudantes com deficiência acerca do processo de inclusão escolar nas escolas rurais do Distrito de São Gonçalo, em Sousa (PB), considerando acesso, infraestrutura, recursos de apoio, barreiras e participação familiar. Trata-se de estudo de caso, exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, com procedimentos quantitativos complementares, realizado em duas escolas públicas. Participaram 13 responsáveis legais, correspondentes a 81,3% das famílias elegíveis, mediante questionário semiestruturado. Os resultados revelaram elevada vulnerabilidade socioeconômica: 92% das famílias possuem renda de até um salário mínimo e 100% recebem benefícios sociais. O Transtorno do Espectro Autista esteve presente em 62% dos estudantes. Quanto à inclusão, 77% apontaram a falta de professores preparados como principal barreira, 54% indicaram ausência de materiais adaptados e 31% mencionaram insuficiência de profissionais de apoio. Ademais, 69% desconheciam o Plano Educacional Individualizado e 46% avaliaram a infraestrutura como pouco adequada. Conclui-se que, embora existam avanços no acolhimento e participação familiar, persistem fragilidades que demandam formação docente, fortalecimento do AEE, acessibilidade, recursos adaptados e maior articulação escola-família.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Educação do Campo.

¹ Mestra em Gestão e Sistemas Agroindustriais (PPGSA/UFCG) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Doutora em História (PPGH/UFPE). Professora Adjunta da UAD/CCJS/UFCG. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³ Doutor em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais (PPGEGRN/UFCG). Professor da CCJS/UFCG. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁴ Doutor em Zootecnia (UFPB). Professor da UATA/UFCG. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁵ Doutor em Serviço Social (UFRN) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

⁶ Doutorando em Engenharia e Gestão de Recursos Naturais (PPGEGRN/UFCG) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

ABSTRACT: The school inclusion of students with disabilities in rural contexts constitutes a challenge involving specific pedagogical, structural, and social conditions. In this context, this study aimed to analyze the perceptions of the legal guardians of students with disabilities regarding the school inclusion process in rural schools in the District of São Gonçalo, Sousa, Paraíba, Brazil, considering access, infrastructure, support resources, barriers, and family participation. This was an exploratory and descriptive case study with a qualitative approach and complementary quantitative procedures, conducted in two public schools. Thirteen legal guardians participated, corresponding to 81.3% of the eligible families, through a semi-structured questionnaire. The results revealed high socioeconomic vulnerability: 92% of the families had an income of up to one minimum wage, and 100% received social benefits. Autism Spectrum Disorder was present in 62% of the students. Regarding inclusion, 77% identified the lack of adequately trained teachers as the main barrier, 54% reported a lack of adapted materials, and 31% mentioned insufficient support professionals. Furthermore, 69% were unaware of the Individualized Education Plan, and 46% rated the infrastructure as inadequate. It is concluded that, although progress has been made in welcoming students and promoting family participation, significant weaknesses persist, requiring teacher training, strengthening of Specialized Educational Services, improved accessibility, adapted resources, and greater school-family collaboration.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Services. Rural Education.

RESUMEN: La inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en contextos rurales constituye un desafío que involucra condiciones pedagógicas, estructurales y sociales específicas. En este contexto, este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los responsables legales de los estudiantes con discapacidad acerca del proceso de inclusión escolar en las escuelas rurales del Distrito de São Gonçalo, en Sousa, Paraíba, Brasil, considerando el acceso, la infraestructura, los recursos de apoyo, las barreras y la participación familiar. Se trata de un estudio de caso, exploratorio y descriptivo, con enfoque cualitativo y procedimientos cuantitativos complementarios, realizado en dos escuelas públicas. Participaron 13 responsables legales, correspondientes al 81,3% de las familias elegibles, mediante un cuestionario semiestructurado. Los resultados revelaron una elevada vulnerabilidad socioeconómica: el 92% de las familias tenía ingresos de hasta un salario mínimo y el 100% recibía beneficios sociales. El Trastorno del Espectro Autista estuvo presente en el 62% de los estudiantes. En cuanto a la inclusión, el 77% señaló la falta de docentes adecuadamente capacitados como la principal barrera, el 54% indicó la ausencia de materiales adaptados y el 31% mencionó la insuficiencia de profesionales de apoyo. Además, el 69% desconocía el Plan Educativo Individualizado y el 46% evaluó la infraestructura como poco adecuada. Se concluye que, aunque existen avances en la acogida y la participación familiar, persisten debilidades que requieren formación docente, fortalecimiento de la Atención Educativa Especializada, accesibilidad, recursos adaptados y una mayor articulación entre la escuela y la familia.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Atención Educativa Especializada. Educación Rural.

I. INTRODUÇÃO

A legislação brasileira reconhece a educação como um direito fundamental. No ordenamento jurídico brasileiro, encontramos previsões constitucionais e legais que têm como objetivo proteger e promover a inclusão das pessoas com deficiência em diversos âmbitos da sociedade (Brasil, 1998). Essas proteções abrangem questões relacionadas à saúde, educação, moradia e o mercado de trabalho. Na legislação educacional estão dispostas algumas leis que

buscam garantir o acesso universal à educação de qualidade e promoção da inclusão social. Entre as principais leis que regem a educação, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Bondan; Werle; Saorín, 2022).

A compreensão do direito à acessibilidade para pessoas com deficiência é complexa e abrange diversas dimensões, refletindo as influências e desafios da sociedade contemporânea. As dificuldades enfrentadas nas áreas urbanas e rurais, afetando indivíduos, comunidades e o meio ambiente, são questões prementes na atualidade (Villas Bôas; Nascimento, 2019).

Na visão de Jantsch et al., (2021) as escolas localizadas na zona rural desempenham um papel vital na educação de comunidades muitas vezes remotas e carentes de recursos. A realidade dessas escolas difere substancialmente das instituições urbanas, apresentando desafios únicos e características distintas. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos tecnológicos e a dificuldade de acesso são apenas alguns dos obstáculos enfrentados por essas comunidades educacionais.

De fato, a garantia de igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e democrática. A educação é um dos pilares essenciais para a formação de indivíduos capacitados e conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. Além disso, a promoção de políticas de inclusão educacional visa eliminar as barreiras que historicamente marginalizaram determinados grupos, possibilitando a participação plena de todos os segmentos da população na vida social, política e econômica do país (Nozu; Bruno, 2021).

No entanto, Nozu e Bruno (2021) colocam que a população da zona rural vivencia inúmeras dificuldades em relação à estrutura educacional. A carência de recursos financeiros e a distância geográfica das áreas urbanas muitas vezes limitam o investimento em infraestrutura escolar e a capacitação adequada de professores. A falta de transporte público seguro e eficiente pode dificultar a frequência escolar, especialmente para pessoas com deficiência que podem depender de cuidados e assistência especializada.

Vale destacar que as políticas de inclusão não se limitam apenas à presença de alunos nas escolas, mas também englobam a construção de ambientes pedagógicos e sociais que sejam verdadeiramente inclusivos. Isso implica em adotar práticas e metodologias que atendam à

diversidade de aprendizagem dos estudantes, oferecendo suporte e recursos adequados para garantir que cada um possa participar plenamente do processo educacional (Baptista, 2019).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a percepção dos responsáveis legais dos estudantes com deficiência acerca do processo de inclusão escolar nas escolas rurais do Distrito de São Gonçalo, em Sousa (PB), considerando as condições de acesso, infraestrutura, recursos de apoio, barreiras à inclusão e participação da família no processo educacional.

O Distrito de São Gonçalo, fica localizado na zona rural da cidade de Sousa, no Sertão paraibano, apresenta uma trajetória histórica diretamente relacionada às políticas de ocupação e reorganização do espaço rural, tendo integrado iniciativas vinculadas ao processo de reforma agrária e ao desenvolvimento de áreas destinadas à produção agrícola e à fixação das famílias no campo. Sua organização territorial compreende três núcleos habitacionais, que concentram parte significativa da população residente e estruturam a dinâmica comunitária local.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvido a partir de abordagem qualitativa, com utilização complementar de procedimentos quantitativos para a organização e apresentação dos dados. Essa abordagem possibilitou compreender as percepções dos responsáveis legais acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, considerando as particularidades sociais, educacionais e territoriais das escolas localizadas no meio rural.

A pesquisa foi desenvolvida no Distrito de São Gonçalo, localizado no município de Sousa, estado da Paraíba, em duas instituições públicas de ensino, identificadas como Escola do Campo 1 e Escola do Campo 2, com o propósito de preservar a identidade institucional. A escolha desse contexto ocorreu em razão da presença de estudantes com deficiência matriculados nas unidades escolares e das especificidades que envolvem a efetivação da educação inclusiva no meio rural.

Para este estudo, que constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla, foram considerados exclusivamente os dados referentes aos 13 responsáveis legais dos estudantes com deficiência regularmente matriculados nas duas escolas investigadas. A amostragem foi intencional e não probabilística, considerando como critério a experiência direta dos

participantes com o processo de escolarização e inclusão dos estudantes sob sua responsabilidade.

A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionário semiestruturado, composto por questões objetivas e subjetivas, elaborado com base no referencial teórico sobre educação inclusiva e inclusão escolar no contexto rural. As questões contemplaram aspectos relacionados ao perfil dos participantes, condições de infraestrutura, disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, conhecimento sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), barreiras à inclusão e participação familiar no acompanhamento da vida escolar.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi registrado sob o CAAE nº 95161725.9.0000.0205 e aprovado mediante o Parecer Consubstanciado nº 8.294.953. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do TCLE, sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações, o direito de recusa ou desistência e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmico-científicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5

A percepção das famílias sobre o processo de inclusão escolar foi analisada a partir das respostas dos responsáveis legais dos estudantes com deficiência matriculados nas duas escolas rurais investigadas. Dos 16 estudantes com laudo identificados, cinco pertenciam à Escola do Campo 1 e 11 foram da Escola do Campo 2. Participaram do estudo 13 responsáveis legais, sendo quatro da primeira escola e nove da segunda, correspondendo a 81,3% das famílias elegíveis. As respostas permitiram analisar aspectos relacionados às condições de inclusão, infraestrutura, práticas pedagógicas, participação familiar e desafios enfrentados no contexto escolar.

A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico dos responsáveis legais pelos estudantes com deficiência matriculados nas escolas rurais participantes da pesquisa.

Tabela 1: Perfil sociodemográfico dos responsáveis legais pelos estudantes com deficiência matriculados nas escolas rurais participantes da pesquisa.

Perfil da Famílias	Absoluto	Relativo
Grau de parentesco com o aluno		

Pai	1	8%
Mãe	12	92%
Idade do responsável		
18 a 25 anos	1	8%
25 a 34 anos	3	23%
35 a 44 anos	7	54%
45 a 55 anos	2	15%
Escolaridade do responsável		
Ensino Fundamental incompleto	7	54%
Ensino Médio incompleto	1	8%
Ensino Médio completo	4	30%
Ensino Superior completo/incompleto	1	8%
Número de moradores no domicílio		
1 a 3	6	46%
4 a 5	6	46%
Mais de 7	1	8%
Qual é a renda mensal aproximada da família		
Até 1 salário mínimo	12	92%
De 1 a 2 salários mínimos	1	8%
Existe benefício social (ex.: Bolsa Família, BPC) na casa?		
Sim	13	100%

Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

Conforme apresentado na Tabela 1, observa-se que a grande maioria dos respondentes é composta por mães 92%, enquanto apenas 8% correspondem aos pais. Esse resultado evidencia que o acompanhamento da vida escolar e dos cuidados relacionados à educação dos filhos permanece predominantemente sob responsabilidade materna.

Em relação à faixa etária, verificou-se predominância de responsáveis entre 35 e 44 anos 54%, seguida daqueles com idade entre 25 e 34 anos 23% e entre 45 e 55 anos 15%. Esses dados indicam que a maior parte das famílias é formada por adultos em idade economicamente ativa.

Quanto à escolaridade, constatou-se um baixo nível de instrução entre os participantes. Mais da metade 54% possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, enquanto 30% concluíram o Ensino Médio e apenas 8% cursaram ou concluíram o Ensino Superior. Esse perfil educacional pode representar um desafio adicional para o acompanhamento das atividades

escolares e para a compreensão de documentos, legislações e direitos relacionados à educação inclusiva.

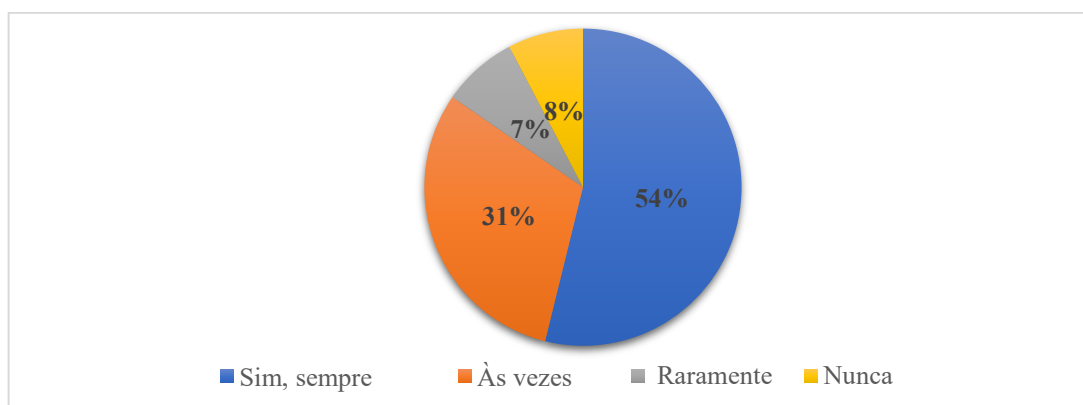
Em relação à composição familiar, verificou-se que 92% das famílias residem em domicílios com até cinco moradores, distribuídos igualmente entre residências com 1 a 3 pessoas 46% e 4 a 5 pessoas 46%, indicando núcleos familiares de pequeno e médio porte. No que se refere às condições socioeconômicas, os dados revelam um cenário de elevada vulnerabilidade social, uma vez que 92% das famílias sobrevivem com renda de até um salário mínimo e apenas 8% possuem renda entre um e dois salários mínimos. Além disso, 100% dos participantes informaram ser beneficiários de programas de transferência de renda ou assistência social, sendo 04 Bolsa Família e 09 de Benefício de Prestação Continuada (BPC).

De forma geral, o perfil sociodemográfico dos participantes revela que os estudantes com deficiência estão inseridos em famílias que vivenciam situações de vulnerabilidade socioeconômica, caracterizadas por baixa renda, reduzido nível de escolaridade e dependência de programas de transferência de renda. Esse contexto pode influenciar diretamente as possibilidades de acompanhamento escolar e o acesso a serviços especializados.

O Gráfico 1 apresenta avaliação à adequação do transporte escolar às necessidades dos estudantes com deficiência.

7

Gráfico 1: Avaliação dos responsáveis legais da adequação do transporte escolar às necessidades dos estudantes com deficiência.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

Mais da metade dos responsáveis 54% afirmou que o transporte atende sempre às necessidades dos estudantes, enquanto 31% consideram que isso ocorre às vezes. Em

contrapartida, 7% relataram que o transporte é adequado raramente e 8% afirmaram que nunca atende às necessidades dos alunos.

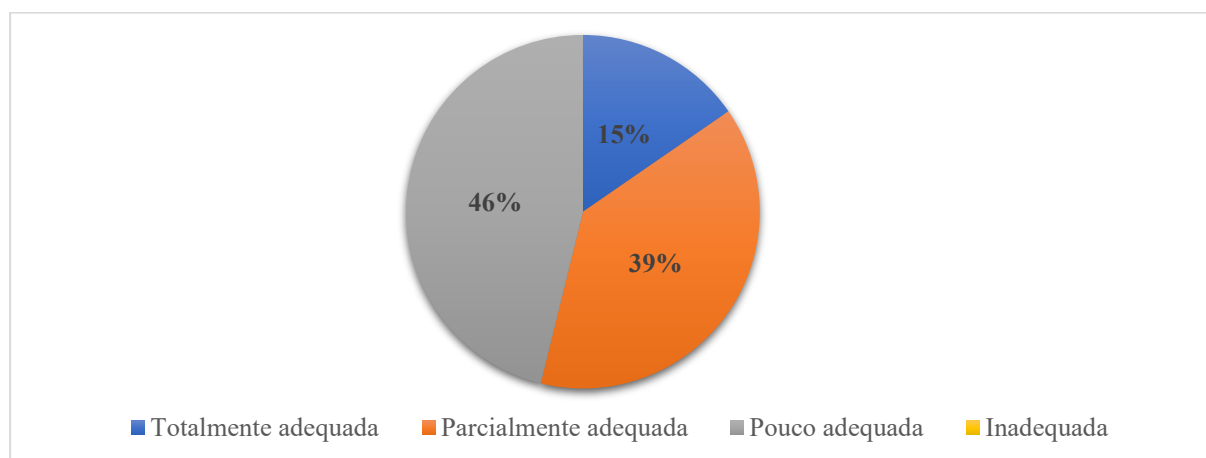
Considerando as especificidades das áreas rurais, onde o transporte representa um elemento essencial para garantir o acesso e a permanência na escola, é fundamental que os veículos disponham de condições adequadas de acessibilidade, segurança e conforto, além de atenderem às especificidades de cada estudante.

Quanto aos tipos de deficiência e condições apresentadas pelos estudantes, verificou-se predominância do Transtorno do Espectro Autista (TEA), presente em 62% dos casos, seguido por outras condições clínicas e transtornos (54%), incluindo epilepsia, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Hiperatividade (THA), retardo mental e Síndrome de Prader-Willi. A deficiência intelectual foi identificada em 46% dos estudantes, não sendo registrados casos de deficiência física, visual ou auditiva. Ressalta-se que os responsáveis poderiam assinalar mais de uma alternativa, razão pela qual os percentuais não são excludentes e refletem a ocorrência de condições associadas. Esses resultados evidenciam a heterogeneidade das necessidades educacionais dos estudantes atendidos, reforçando a importância de estratégias pedagógicas individualizadas e de suporte adequado às diferentes demandas de aprendizagem.

No que se refere à infraestrutura física das escolas para o atendimento aos estudantes com deficiência, buscou-se conhecer a percepção dos responsáveis legais acerca das condições de acessibilidade e adequação dos espaços escolares.

8

Gráfico 2: Avaliação dos responsáveis legais quanto infraestrutura física da escola para atendimento aos estudantes com deficiência.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

A avaliação das famílias sobre a infraestrutura física das escolas revela uma percepção predominantemente crítica. A maior parte dos responsáveis 46% considera que a estrutura é pouco adequada, enquanto 39% a classificam como parcialmente adequada. Apenas 15% entendem que a escola dispõe de uma infraestrutura totalmente adequada, não havendo registros de avaliações que a considerem completamente inadequada.

Essa realidade corrobora as reflexões de Jantsch et al. (2021), ao afirmarem que, nas escolas do campo, crianças com deficiência vivenciam uma dupla vulnerabilidade: além dos desafios inerentes ao seu processo de desenvolvimento e às limitações decorrentes da deficiência, enfrentam a escassez de políticas públicas e de serviços especializados no meio rural. Soma-se a isso o afastamento geográfico dos centros urbanos, onde se concentram os serviços de saúde, educação e assistência social, ampliando as dificuldades de acesso e permanência na escola e comprometendo seu pleno desenvolvimento.

Durante a visita técnica na escola do campo 1, verificou-se que a instituição de quatro salas de aula, sala da direção, sala destinada ao planejamento dos professores, cozinha, um pequeno pátio e dois banheiros, um masculino e um feminino, utilizados tanto pelos estudantes quanto pelos funcionários. Também foram observadas limitações na infraestrutura física, com sinais de desgaste em diferentes ambientes e limitações que comprometem as condições de funcionamento. Observou-se ainda que não existem banheiros adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como outras adequações arquitetônicas voltadas à acessibilidade.

Diferentemente, a Escola do campo 2 apresenta melhor infraestrutura física, resultado da reforma concluída antes do início do ano letivo 2026. A instituição dispõe de sala da direção, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professores, sala de leitura, cozinha, cinco salas de aula, pátio e banheiros. Durante a visita técnica, verificou-se que a escola possui sanitário adaptado para pessoas com deficiência, representando um avanço em relação às condições de acessibilidade. Entretanto, observou-se a ausência de rampas de acesso aos banheiros, aspecto que ainda limita a plena acessibilidade e a autonomia de estudantes com mobilidade reduzida. Apesar dessa limitação, a instituição apresenta condições estruturais mais favoráveis ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e ao atendimento dos estudantes com deficiência, evidenciando avanços importantes na construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Quando questionados sobre os aspectos que poderiam ser melhorados na escola para facilitar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência, os responsáveis legais apresentaram diferentes percepções e sugestões.

Em branco (RL 1, 5, 6)

Ter mais atenção com a minha filha (RL 2).

O que tem está suficiente para mim como mãe (RL 3).

Professores Adaptados (RL 4).

Para melhorar, seria importante que houvesse uma psicopedagoga para acompanhar sempre nossas crianças. Por exemplo, a minha tem muita dificuldade de aprendizagem devido ao problema que afeta a memória (RL 7).

Passar mais informações aos alunos que estudam com pessoas com deficiência para que não aconteça bullying. Ter mais atenção e escutar mais os nossos filhos (RL 8)

O acolhimento e maneiras mais fácil de receber as crianças com as suas deficiências (RL 9).

Incentivar mais os alunos a permanecerem nas escolas (RL 10).

Rampas, materiais adequados e mais segurança (RL 11).

As atividades novas, brincadeiras e brinquedos educativos fazem com que as crianças atípicas participem das atividades da escola e das apresentações (RL 12).

Acho que não tenho do que reclamar (RL 13).

10

As respostas à questão aberta revelam que as sugestões das famílias concentram-se em quatro eixos principais: acolhimento, atendimento educacional especializado, infraestrutura e recursos pedagógicos. No primeiro eixo, os participantes enfatizaram a necessidade de maior atenção às demandas dos estudantes, de fortalecimento das ações de prevenção ao bullying e de uma postura mais acolhedora por parte da escola, indicando que, para as famílias, a inclusão envolve não apenas o acesso à escola, mas também relações interpessoais baseadas no respeito e na valorização das diferenças.

Em relação ao atendimento pedagógico especializado, alguns responsáveis ressaltaram a importância de professores mais preparados para atuar com estudantes com deficiência, bem como da presença de profissionais especializados, como psicopedagogos, capazes de oferecer acompanhamento contínuo às crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas respostas

evidenciam a percepção das famílias de que a qualificação dos profissionais constitui um dos principais fatores para a efetividade da educação inclusiva.

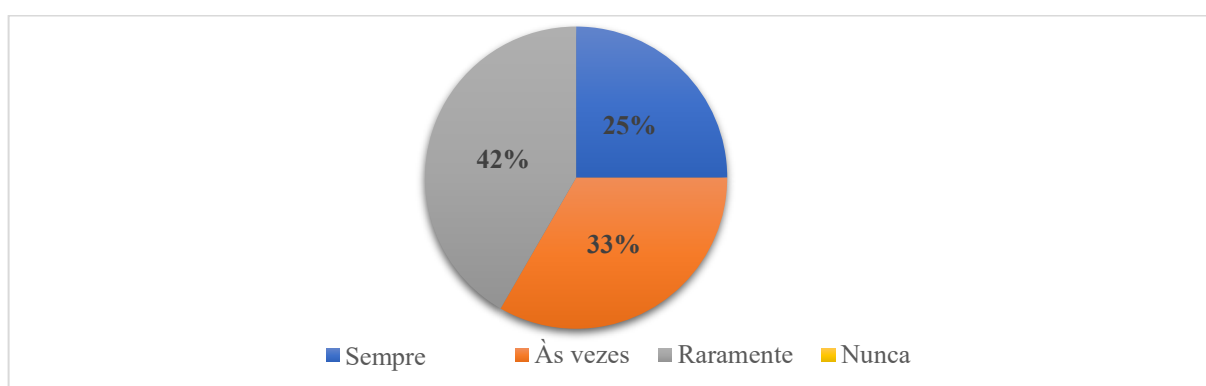
Quanto à infraestrutura e aos recursos pedagógicos, foram mencionadas as necessidades relacionadas à investimentos em rampas de acesso, materiais adaptados, ampliação da segurança e disponibilização de brinquedos e atividades educativas que favoreçam a participação ativa das crianças com deficiência nas atividades escolares. Essas sugestões reforçam a compreensão de que a inclusão depende não apenas de práticas pedagógicas adequadas, mas também de ambientes acessíveis e recursos que promovam a participação de todos os estudantes.

Em contrapartida, alguns participantes manifestaram satisfação com as condições atualmente oferecidas pela escola, enquanto outros optaram por não apresentar sugestões de melhorias, indicando percepções distintas entre as famílias quanto ao processo de inclusão.

De modo geral, os depoimentos demonstram que, sob a perspectiva das famílias, a consolidação de uma educação inclusiva nas escolas rurais depende do fortalecimento do atendimento especializado, da melhoria das condições de acessibilidade, da ampliação dos recursos pedagógicos e da construção de uma cultura escolar cada vez mais acolhedora, participativa e comprometida com o respeito às diferenças e à aprendizagem de todos os estudantes.

O Gráfico 3 apresenta a percepção das famílias sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados nas escolas.

Gráfico 3: Disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados nas escolas.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

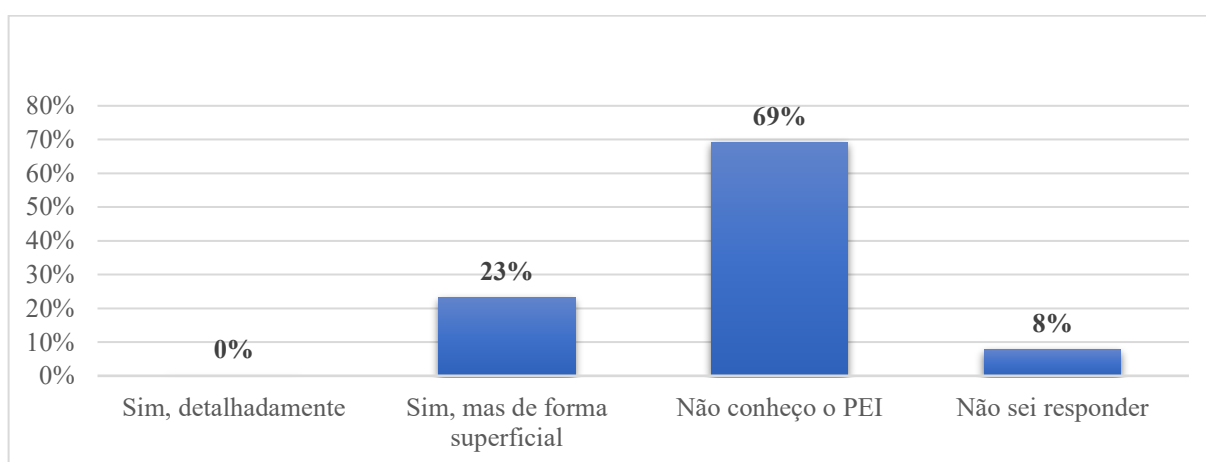
A maior parcela dos participantes 42% afirmou que esses recursos estão disponíveis raramente, enquanto 33% indicaram que isso ocorre às vezes. Apenas 25% consideram que os materiais adaptados estão sempre disponíveis.

Esse resultado demonstra que os recursos pedagógicos ainda não são ofertados de maneira regular e suficiente para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Considerando que esses materiais favorecem a participação, a autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem, os resultados reforçam a necessidade de ampliar os investimentos em tecnologias assistivas, materiais didáticos acessíveis e estratégias pedagógicas inclusivas, contribuindo para a consolidação de uma educação de qualidade nas escolas rurais.

De acordo com David et al. (2025), no ambiente escolar, a efetividade desses recursos desempenha papel fundamental na promoção da inclusão, pois favorece o acesso ao currículo, a participação nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, sua efetividade depende não apenas da disponibilidade de equipamentos e materiais adaptados, mas também da formação dos profissionais da educação, que devem possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos para selecionar, adaptar e utilizar esses recursos de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

O Gráfico 4 apresenta o nível de conhecimento das famílias sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI). 12

Gráfico 4: Conhecimento das famílias sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI).



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

Os resultados evidenciam uma realidade preocupante quanto ao conhecimento das famílias sobre esse instrumento. A maioria dos responsáveis 69% afirmou não conhecer o PEI, enquanto 23% relataram que a escola apresentou o documento apenas de forma superficial. Além disso, 8% declararam não saber responder, e nenhum participante informou conhecer detalhadamente o Plano Educacional Individualizado.

Esse cenário traz uma fragilidade significativa na comunicação entre escola e família, uma vez que o PEI deve ser construído e acompanhado de forma colaborativa, garantindo que os responsáveis compreendam os objetivos educacionais, as adaptações curriculares e as estratégias de ensino destinadas ao estudante. O elevado percentual de desconhecimento sugere que as famílias ainda não participam efetivamente desse processo, o que pode comprometer a continuidade das ações pedagógicas entre a escola e o ambiente familiar.

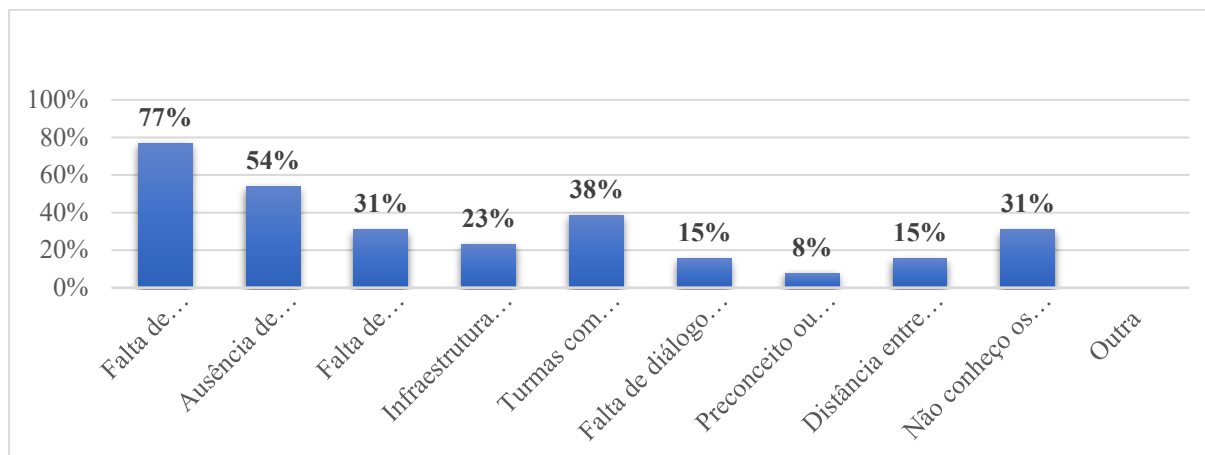
Conforme destacam Costa, Schmidt e Camargo (2023), o PEI constitui um importante instrumento de planejamento da inclusão escolar, pois permite identificar as necessidades específicas de cada estudante e organizar objetivos, estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e formas de avaliação compatíveis com suas particularidades. Sua elaboração deve ocorrer de maneira colaborativa, envolvendo professores, equipe pedagógica, familiares e, sempre que possível, o próprio estudante.

13

Assim, os resultados reforçam a necessidade de fortalecer os mecanismos de orientação e participação das famílias, assegurando maior transparência na elaboração, apresentação e acompanhamento do PEI, condição indispensável para a efetivação da educação inclusiva e para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

O Gráfico 5 apresenta a percepção das famílias sobre as principais barreiras que ainda dificultam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Como a questão permitia múltiplas respostas, os percentuais representam a frequência com que cada aspecto foi mencionado pelos participantes, evidenciando os desafios considerados mais relevantes para a efetivação da educação inclusiva nas escolas rurais.

Gráfico 5: Principais barreiras à inclusão escolar de estudantes com deficiência na percepção das famílias.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

Os resultados demonstram que a falta de professores preparados para atuar com estudantes com deficiência foi apontada como a principal barreira à inclusão escolar, sendo mencionada por 77% dos responsáveis. Em seguida, destaca-se a ausência de materiais e recursos pedagógicos adaptados 54%, reforçando a percepção de que as condições pedagógicas ainda são insuficientes para atender às diferentes necessidades educacionais.

Outro aspecto frequentemente citado foi a existência de turmas com muitos alunos ou multisseriadas 38%, condição que pode dificultar o acompanhamento individualizado e comprometer a adoção de estratégias inclusivas. A falta de profissionais de apoio, como cuidadores, intérpretes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi mencionada por 31% dos participantes, percentual idêntico ao daqueles que afirmaram não conhecer os direitos de seus filhos no ambiente escolar, evidenciando que os desafios da inclusão envolvem tanto limitações estruturais da escola quanto fragilidades relacionadas ao acesso à informação pelas famílias.

Em menor proporção, foram citadas a infraestrutura inadequada 23%, a falta de diálogo entre escola e família 15%, a distância entre a residência e a escola ou dificuldades no transporte escolar 15% e situações de preconceito ou discriminação 8%. Embora esses aspectos tenham sido menos mencionados, eles representam obstáculos que também podem comprometer a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência.

De forma geral, os dados revelam que as famílias atribuem os principais desafios da inclusão escolar às condições pedagógicas e organizacionais das instituições de ensino, indicando que a efetivação da educação inclusiva nas escolas rurais depende, sobretudo, do fortalecimento da formação docente, da ampliação dos recursos pedagógicos, da disponibilização de profissionais especializados e do estreitamento da parceria entre escola, família e poder público.

Essa percepção converge com os achados de Massaro (2024), para quem a consolidação da educação inclusiva nas escolas do campo requer a implementação de políticas públicas permanentes que promovam a formação continuada dos professores, ampliem a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais e garantam melhores condições de acessibilidade física e pedagógica, assegurando aos estudantes do meio rural o pleno exercício do direito à educação de qualidade.

Os responsáveis legais também foram questionados sobre sua percepção em relação à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares.

Não, participando sim, aprendendo não, devido a deficiência de atenção (RL 1).

Não (RL 2, 4)

Sim, mas com um pouco de dificuldade, devido à deficiência com a qual ele foi diagnosticado (RL 3)

Sim, mas é necessária a ajuda da família em casa (RL 5).

Minha filha, depois que começou a estudar nesta escola, está aprendendo muitas coisas boas e evoluindo bastante em várias matérias (RL 6).

Ela é acompanhada, mas, como já falei, o problema dela dificulta muito a aprendizagem. Ela tem muita falta de atenção, mas os responsáveis na escola estão fazendo o que podem e ela está sendo acompanhada (RL 7).

Neste ano letivo, sim. Porém, anteriormente, ele teve pouco aprendizado (RL 8).

Às vezes temos inclusão; em outras, percebemos que as crianças com deficiência são excluídas das atividades (RL 9).

Sim, está participando (RL 10).

Sim, mas às vezes com dificuldade por conta da ansiedade (RL 11).

Eu não vejo que a minha filha está evoluindo. Ela não participa de nada e não evolui em nada (RL 12).

Sim, ele está conseguindo aprender (RL 13).

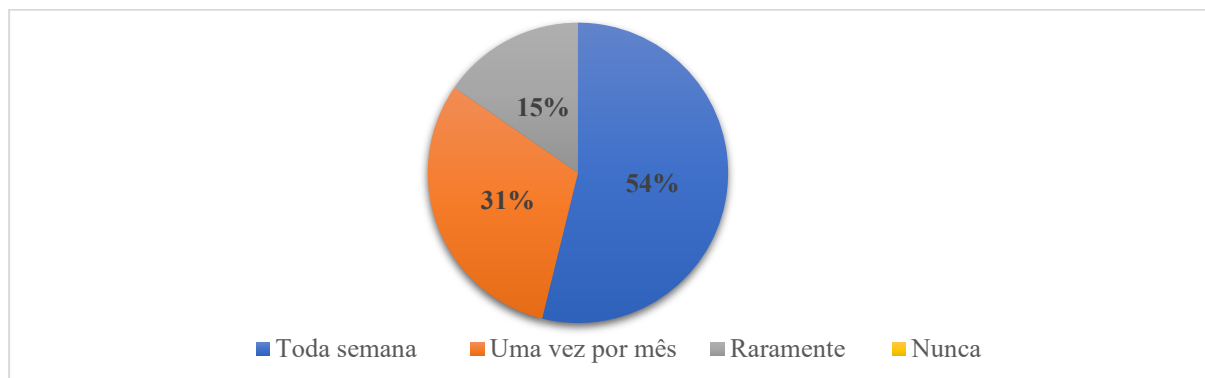
As respostas evidenciaram diferentes experiências, refletindo tanto avanços no processo de inclusão quanto dificuldades ainda presentes no cotidiano escolar. Um primeiro grupo de responsáveis (RL 3, RL 5, RL 6, RL 7, RL 8, RL 10, RL 11 e RL 13) reconheceu que os estudantes participam das atividades e apresentam avanços na aprendizagem, embora ressaltem que esse processo ocorre de forma gradual e condicionado às características individuais de cada criança. Entre essas respostas, destacam-se fatores como a necessidade de apoio da família, o acompanhamento realizado pela escola e as limitações decorrentes da própria deficiência, como dificuldades de atenção e ansiedade. Esses relatos demonstram que, apesar dos desafios, as famílias percebem esforços da escola para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Em contrapartida, outro grupo de participantes (RL 1, RL 2, RL 4, RL 9 e RL 12) apontou dificuldades mais expressivas no processo de inclusão. Alguns responsáveis relataram que os estudantes participam das atividades, mas apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, enquanto outros afirmaram que seus filhos não estão aprendendo ou sequer participam efetivamente das ações escolares. Também foram mencionadas situações em que a inclusão ocorre apenas parcialmente, com momentos de exclusão das atividades, indicando que a participação dos estudantes ainda não acontece de maneira contínua e equitativa.

De modo geral, as falas revelam que, embora as famílias reconheçam avanços na inclusão escolar e no compromisso de parte dos profissionais com o acompanhamento dos estudantes, ainda persistem desafios relacionados à aprendizagem, à participação efetiva nas atividades e à adoção de estratégias pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades educacionais.

O Gráfico 6 apresenta a frequência com que os responsáveis acompanham presencialmente a rotina escolar dos estudantes, por meio de visitas à escola ou conversas com professores e equipe gestora. Esse acompanhamento constitui um importante indicador do envolvimento da família no processo educativo, favorecendo o fortalecimento da parceria entre escola e responsáveis, aspecto considerado fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

Gráfico 6: Frequência de acompanhamento presencial das famílias na escola.



Fonte: Dados do questionário aplicado aos responsáveis legais, 2026.

Os resultados demonstram um elevado nível de participação das famílias no acompanhamento da vida escolar dos estudantes com 54% dos responsáveis afirmaram visitar a escola semanalmente, enquanto 31% realizam esse acompanhamento uma vez por mês. Apenas 15% relataram comparecer raramente, não havendo registros de participantes que afirmaram nunca visitar a escola.

Esses dados evidenciam que a maioria das famílias mantém uma presença frequente no ambiente escolar, o que pode favorecer o acompanhamento do desempenho dos estudantes e fortalecer a comunicação com professores e gestores. Assim, observa-se que existe uma relação relativamente próxima entre escola e família, embora ainda seja necessário ampliar a participação efetiva dos responsáveis nas decisões pedagógicas e nas ações relacionadas ao processo de inclusão escolar.

Ao final do questionário, os responsáveis legais foram convidados a apontar quais mudanças consideram necessárias para melhorar a inclusão escolar e favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Mais profissionais preparados, para ensinar e lidar de forma direta com a deficiência do meu filho (RL 1, 3).

Mais auxiliares de sala (RL 2).

Professores Adaptados (RL 4).

Oficinas e maior participação dos professores nas atividades físicas dos alunos (RL 5).

Que houvesse professores para atender cada aluno com dificuldades, de acordo com cada tipo de deficiência. É isso que eu acho (RL 6).

Sempre acompanhá-la na sala de aula é complicado, porque há muitos alunos incluídos. O ideal seria ter uma sala para ensinar as crianças por um período (RL 7).

Mais palestras sobre bullying, preconceito e direitos, além de uma cuidadora no transporte escolar (RL 8).

Pessoas capacitadas, principalmente para atender aquelas crianças que estão dentro do espectro (RL 9).

É necessária uma sala de aula mais adequada para crianças com deficiência (RL 10).

Poderiam trazer mais professores capacitados para lidar com as dificuldades das crianças com TDAH e autismo (RL 11).

Em tudo, porque a minha não aprendeu nada (RL 12).

Uma sala só para eles, com atendimento especializado, e a entrega de abafadores de ruído (RL 13).

As respostas evidenciaram que as principais demandas se concentram na ampliação do suporte especializado, na qualificação dos profissionais da educação e na adequação dos espaços e serviços oferecidos pelas escolas, revelando os desafios ainda existentes para a efetivação da educação inclusiva.

A principal demanda apresentada pelos responsáveis refere-se à necessidade de ampliar a qualificação e o número de profissionais capacitados para atuar com estudantes com deficiência. Os participantes RL 1, RL 3, RL 4, RL 6, RL 9 e RL 11 destacaram a importância de contar com professores preparados para compreender as especificidades de cada deficiência, defendendo uma formação mais direcionada ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e outras condições. Da mesma forma, o RL 2 ressaltou a necessidade de ampliar o número de auxiliares de sala, evidenciando a sobrecarga enfrentada pelos professores no acompanhamento dos alunos.

Outro conjunto de respostas enfatizou a necessidade de fortalecer o atendimento educacional especializado e oferecer maior apoio individualizado aos estudantes. Os responsáveis RL 7, RL 10 e RL 13 sugeriram a criação de espaços mais adequados para o atendimento das crianças com deficiência, mencionando salas específicas para acompanhamento especializado, ambientes mais adaptados e recursos como abafadores de ruído para estudantes com hipersensibilidade sensorial. Embora essas sugestões expressem a busca por um atendimento mais individualizado, elas evidenciam, sobretudo, a necessidade de

ampliar os serviços especializados e os recursos de apoio dentro da própria escola, sem comprometer os princípios da educação inclusiva.

Também foram apresentadas sugestões voltadas ao fortalecimento das práticas pedagógicas e da convivência escolar. O RL 5 destacou a realização de oficinas e uma maior participação dos professores nas atividades físicas, enquanto o RL 8 sugeriu a promoção de palestras sobre bullying, preconceito e direitos das pessoas com deficiência, além da disponibilização de cuidador no transporte escolar. Essas propostas reforçam que a inclusão depende não apenas de recursos materiais, mas também de ações educativas voltadas à conscientização e ao respeito às diferenças.

Por sua vez, o RL 12 manifestou insatisfação com o processo de escolarização ao afirmar que sua filha "não aprendeu nada", evidenciando uma percepção negativa acerca das estratégias utilizadas, não produzido os resultados esperados. Ainda que se trate de uma avaliação individual, esse relato evidencia a necessidade de monitoramento contínuo das estratégias pedagógicas e do apoio oferecido aos estudantes com deficiência.

As falas convergem para a necessidade de investimentos em formação continuada dos profissionais, ampliação das equipes de apoio, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), adequação dos ambientes escolares e implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

19

Nessa perspectiva, a educação inclusiva ultrapassa o campo das orientações pedagógicas e configura-se como uma política pública essencial para garantir o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Ao promover oportunidades equitativas de aprendizagem, favorece a participação social, amplia as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e fortalece o exercício da cidadania. Além disso, contribui para o desenvolvimento social e econômico ao reconhecer e valorizar as capacidades de cada indivíduo, independentemente de suas limitações (Souza; Pletsch, 2017).

Em síntese, os resultados mostram que a consolidação da educação inclusiva nas escolas rurais exige ações articuladas entre gestão escolar, profissionais da educação, famílias e poder público, garantindo condições efetivas para a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Os dados revelam avanços no acolhimento e na participação das famílias, mas também evidenciam desafios relacionados à formação docente, à oferta de recursos pedagógicos, ao fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, à comunicação entre escola e

família e às condições de acessibilidade. Esses achados dialogam com a literatura apresentada ao longo desta dissertação e reforçam a necessidade de políticas públicas capazes de garantir condições efetivas para a aprendizagem, a permanência e a participação de todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência nas escolas rurais do Distrito de São Gonçalo, em Sousa (PB), é percebido pelas famílias como uma realidade marcada por avanços importantes, mas também por desafios que ainda limitam a efetivação de uma educação plenamente inclusiva.

Na perspectiva dos responsáveis legais, embora sejam reconhecidos aspectos positivos relacionados ao acolhimento, à participação dos estudantes nas atividades e aos esforços empreendidos pelas instituições escolares, permanecem fragilidades que interferem diretamente no acesso, na permanência, na participação e, sobretudo, na aprendizagem desses estudantes. Entre os principais desafios identificados destacam-se a insuficiente preparação dos professores para atender às diferentes necessidades educacionais, a escassez de profissionais de apoio e de recursos pedagógicos adaptados, as limitações de acessibilidade e o reduzido conhecimento das famílias acerca do Plano Educacional Individualizado (PEI).

20

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar nas escolas rurais investigadas encontra-se em um processo de construção, marcado simultaneamente por avanços e desafios. Embora a participação frequente das famílias no acompanhamento da vida escolar constitua um aspecto positivo, os resultados indicam a necessidade de transformar essa proximidade em maior participação nas decisões e no planejamento das ações inclusivas.

Nesse sentido, a efetivação do direito à educação dos estudantes com deficiência requer investimentos contínuos na formação docente, ampliação das equipes de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), melhoria da acessibilidade física, disponibilização regular de recursos pedagógicos adaptados e fortalecimento da comunicação entre escola e família. Tais medidas devem considerar as particularidades do contexto rural e as diferentes necessidades dos estudantes, de modo que a inclusão ultrapasse a garantia de matrícula e presença na escola e se concretize em participação, aprendizagem, desenvolvimento, permanência e pertencimento ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui., São Paulo**, v. 45, e217423, 2019.

BONDAN, D. E.; WERLE, F. O. C.; SAORÍN, J. M. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro**, v.30, n.115, p. 438-457, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023.

DAVID, G. P.; et al. Do conhecimento à prática docente: tecnologia assistiva e recursos pedagógicos para alunos com transtorno do espectro autista. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 72, 2025.

JANTSCH, L. B.; et al. Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e6/1-17, 2021.

MASSARO, M. Educação especial do/no campo: indicadores educacionais da Paraíba. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 380-396, 2024.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 41, n. 114, p.131-143, 2021.

SOUZA, F. F. de; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

VILLAS BÔAS, R. V.; NASCIMENTO, G. A. F. A (In) Efetividade das Políticas Públicas na materialização do direito à acessibilidade à cultura da pessoa com deficiência (LEI Nº 13.146/15). **Revista Jurídica do Cesupa**, v. 1, n. 1, 12 nov. 2019.