

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THIELE ARAUJO PEREIRA

DIÁLOGOS INCLUSIVOS: A RELAÇÃO ENTRE MÃES DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

PONTA GROSSA  
2024

THIELE ARAUJO PEREIRA

DIÁLOGOS INCLUSIVOS: A RELAÇÃO ENTRE MÃES DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho

PONTA GROSSA

2024

P436 Pereira, Thiele Araujo  
Diálogos inclusivos: a relação entre mães de alunos com deficiência e professores na construção de uma Cultura de Paz / Thiele Araujo Pereira. Ponta Grossa, 2024.  
100 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

1. Cultura - paz. 2. Educação inclusiva. 3. Maternidade - criança deficiente. 4. Professora. I. Salles Filho, Nei Alberto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.114



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

**TERMO**  
**TERMO DE APROVAÇÃO**

**THIELE ARAUJO PEREIRA**

"DIÁLOGO E INCLUSÃO: A RELAÇÃO ENTRE MÃES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ"

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

**Ponta Grossa 23 de outubro de 2024.**

**Membros da Banca:**

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho – UEPG  
(Presidente)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson - UTFPR

Profª. Dra. Carolina Paioli Tavares - UEPG  
(Titular Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 23/10/2024, às 10:50, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 23/10/2024, às 17:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Frasson, Usuário Externo**, em 24/10/2024, às 10:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Paioli Tavares, Professor(a)**, em 25/10/2024, às 10:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2219283** e o código CRC **DF3E4D1A**.

Dedico a todas as mães de crianças com deficiência, que diuturnamente lutam para que seus filhos sejam respeitados em suas necessidades.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que conhece todas as coisas e permite que tudo aconteça no tempo certo. Nada ocorre sem que você esteja sob Sua vontade.

À minha amada mãe, Terezinha Araújo, que, apesar de não ter concluído sua graduação em nível superior, nunca mediu esforços para que eu pudesse, hoje, estar aqui como a primeira pós-graduada da família.

Às mulheres da minha família, que, mesmo sem ter tido muitas oportunidades, construíram o caminho que trilho, e que deixaremos para as mulheres que estão por vir.

Aos amores da minha vida, meus filhos, Francisco e Safira, razão de todo o meu viver e motivo pelo qual luto e acredito em uma sociedade mais justa, que respeite e acolha todas as diferenças.

Aos colegas, Edivânia Floro, amiga que o PROFEI me deu, mulher incrível, que me manteve confiante e motivada nesta caminhada (Mulher, tu é tu!) e João Kaiut, parceiro de curso e de orientações, sempre disposto a auxiliar.

À Prefeitura de Mostardas, que abriu espaço para que eu pudesse realizar essa pesquisa, e aos colegas da minha escola, E.M.F. DR. Dinarte Silveira Martins, Raquel Rodrigues e Laerte Júnior, que souberam ser compreensivos durante este processo, tendo um olhar acolhedor e compreensivo.

Ao Nicholas Rodrigues e Letícia Machado, por ter me permitido criar laços e conviver com vocês, Nicholas, “Meu Guri”, você é o motivo por hoje eu estar aqui, tua presença em minha sala de aula anos atrás me motivou a ser uma pessoa melhor. Letícia, uma mãe incrível, que mesmo sendo uma jovem mãe, sempre lutou e luta incansavelmente por seu filho.

À minha família, base de tudo que sou, meu porto seguro, lugar que sempre recebo acolhimento e força, sem vocês nada seria possível!

Ao professor, Drº Nei Alberto Salles Filho, por ter visto em mim e acreditado em uma potencialidade que nem eu havia percebido, seu olhar respeitoso me possibilitou conhecer novas perspectivas e trilhar caminhos incríveis de aprendizado,

os conhecimentos que tive acesso me encorajaram e fortaleceram minha vivência, baseada em uma Cultura de Paz e lutando por uma sociedade mais inclusiva.

Ao PROFEI - UEPG, por oportunizar que professores em sala de aula tenham acesso a cursos de pós-graduação e compreender os desafios enfrentados para conciliar estudos e trabalho, a educação é movida por professores em escolas, que muitas vezes não tem a possibilidade de acessar cursos de pós graduação sem se licenciar, o PROFEI chega àqueles que são a base da educação.

Aos professores do programa, sua dedicação e afeto foram essenciais para o meu aprendizado, em especial à professora Dr<sup>a</sup> Carolina Tavares, que junto ao professor Dr<sup>o</sup> Antonio Carlos Frasson, colaborador externo, aceitaram participar dessa etapa de minha vida acadêmica, suas valiosas contribuições e sugestões contribuíram para minhas reflexões enquanto pesquisadora.

Ao meu amado parceiro de vida, Jorge Amaro, por todo o incentivo e companheirismo e por compreender o meu tempo, mas não me deixar parar!

Ser mãe, esposa, professora, filha e agora pesquisadora, querendo ser protagonista em tantos papéis, demanda um esforço e dedicação que faz com que por vezes não consigamos atender a tudo e a todos da maneira que eu gostaria. Por isso, agradeço de forma muito sincera a todos que me acompanharam nesta jornada!

## RESUMO

PEREIRA, Thiele Araujo. **Diálogos Inclusivos: a Relação entre Mães de Alunos com Deficiência e Professores na Construção de Uma Cultura De Paz.** 2024. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Federal de Ponta Grossa. 2024.

Esta dissertação tem como objetivo investigar como a Cultura de Paz pode contribuir para a superação das principais dificuldades no relacionamento entre professores e mães de crianças com deficiência. O estudo busca compreender de que maneira práticas de diálogo, empatia e colaboração podem ser implementadas para promover uma comunicação mais eficaz e uma parceria construtiva entre esses dois grupos, visando melhorar o desenvolvimento das crianças e o ambiente escolar como um todo. A metodologia adotada inclui uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Galtung (1964) e Jares (2002), que abordam a mediação de conflitos e a Cultura de Paz. Também foram analisados documentos legislativos e políticas públicas relacionadas à inclusão escolar e à deficiência, além de realizadas entrevistas com mães e professores para explorar suas percepções acerca dos desafios e das possíveis soluções no processo de inclusão. O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, com análise dos dados coletados por meio de revisão de literatura e relatos obtidos nas entrevistas. Os resultados apontam que a principal dificuldade no relacionamento entre mães e professores é a ausência de uma comunicação efetiva, caracterizada por desconfiança e diálogo insuficiente. Essa lacuna impacta negativamente o processo de inclusão de crianças com deficiência. A Cultura de Paz, ao incentivar práticas baseadas no respeito mútuo e na cooperação, revelou-se uma estratégia eficaz para superar esses obstáculos, fortalecendo as relações entre as partes envolvidas. Conclui-se que a adoção de práticas inspiradas na Cultura de Paz não apenas melhora o relacionamento entre mães e professores, mas também promove uma inclusão escolar mais abrangente e significativa. Como produto final, o estudo propõe a criação de uma cartilha educativa destinada a professores e mães, contendo orientações práticas sobre como construir relações pautadas pela paz no ambiente escolar, promovendo uma educação inclusiva baseada na empatia e na colaboração.

**Palavras-chave:** Cultura de Paz. Educação Inclusiva. Mãe de criança com deficiência. Professora.

## ABSTRACT

PEREIRA, Thiele Araujo. Inclusive Dialogues: the Relationship between Mothers of Students with Disabilities and Teachers in the Construction of a Culture of Peace. 2024. 96f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) Postgraduate Program in Inclusive Education, Federal University of Ponta Grossa. 2024.

This dissertation aims to investigate how the Culture of Peace can assist in overcoming the main difficulties found in the relationship between teachers and mothers of children with disabilities within the context of inclusive education. The study seeks to understand how practices of dialogue, empathy, and collaboration can be implemented to promote more effective communication and a constructive partnership between these two groups, ultimately improving the development of children and the overall school environment. The methodology adopted includes a bibliographical research based on authors such as Galtung (1964) and Jares (2002), who discuss conflict mediation and the Culture of Peace. Legislative documents and public policies related to inclusive education and disability were also analyzed, along with interviews with mothers and teachers to explore their perceptions of the challenges and solutions in the inclusion process. The study employed a qualitative approach, analyzing the data collected through literature review and narrative accounts. The results show that the main difficulty in the relationship between mothers and teachers is the lack of effective communication, characterized by distrust and limited dialogue. This gap negatively affects the inclusion process of children with disabilities. The Culture of Peace, by encouraging practices of mutual respect and cooperation, proved to be an effective strategy for overcoming these obstacles and strengthening the relationship between the parties involved. In conclusion, the implementation of practices based on the Culture of Peace can not only improve the relationship between mothers and teachers but also promote a more complete and meaningful school inclusion. As a final product, the study proposes the creation of an educational booklet aimed at teachers and mothers, offering guidance on how to build peaceful relationships in the school environment, fostering an inclusive education grounded in empathy and collaboration.

**Keywords:** Culture of Peace; Inclusive Education; Mother of a child with disabilities; Teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Tipos de deficiência .....	73
Gráfico 2 - Responsável principal da criança .....	73
Gráfico 3 - Etapa de atuação do professor .....	74
Gráfico 4 - Atende alunos com necessidades especiais .....	75
Gráfico 5 - Acredito que os professores encontram dificuldades no atendimento dos alunos com necessidades especiais. ....	76
Gráfico 6 - Atende alunos com necessidades especiais, quanto: .....	77
Gráfico 7 - Relação dos professores com a mãe das crianças com deficiência.....	78
Gráfico 8 - Família, escola e professores devem interagir.....	78
Figura 1 - Esquema de seleção de artigos.....	63
Figura 2 - Esquema de seleção de artigos.....	65
Figura 3 - Mapa do Rio Grande do Sul com a cidade de Mostardas em destaque .	69
Fotografia 1 - Foto Casario Açoriano .....	70
Fotografia 2 - Ensaio de Pagamento de Promessa .....	70
Quadro 1 - Relação de documentos selecionados. ....	63
Quadro 2 - Análise de documentos selecionados - documentos de 01 e 02.....	64
Quadro 3 - Análise de documentos selecionados - documentos de 03 a 05.....	64
Quadro 4 - Relação de documentos selecionados.....	66
Quadro 5 - Análise de documentos selecionados.....	66
Quadro 6 - Amostra de escolas Ed. Infantil, Ed. Fundamental.....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	Coord.de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROFEI	Profissional em Educação Inclusiva
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>18</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>22</b>
3.1 Conectando: Educação Inclusiva, Mães e Cultura de Paz .....	22
3.2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	25
3.3 MÃES .....	32
3.4 AMBIENTE ESCOLAR E A INCLUSÃO .....	38
3.4.1 Sala Regular .....	38
3.4.2 Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE .....	44
3.5 PEDAGOGIA DA ACESSIBILIDADE .....	46
3.6 MÃES, PROFESSORES E A CULTURA DE PAZ .....	52
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>62</b>
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA DE ONDE FALO? .....	69
4.2 PÚBLICO DA PESQUISA .....	72
<b>5 RESULTADOS</b> .....	<b>73</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>79</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	<b>92</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS</b> .....	<b>93</b>
<b>ANEXO D - QUESTIONÁRIOS</b> .....	<b>94</b>

## APRESENTAÇÃO

Enquanto professora, estou diariamente me deparando com desafios relacionados à docência, estar em sala de aula demanda um estudo constante da realidade cognitiva e pedagógica dos alunos. Em 2013, iniciei a carreira docente, concluído minha graduação em 2012, tive a oportunidade de iniciar minhas atividades pedagógicas no ano seguinte.

Já de início, me deparei com um cenário diferente daquele que havia projetado, no entanto, ainda não havia compreendido a complexidade da sala de aula, das diferentes realidades que passaria a conviver diariamente e quais as implicações dessa convivência em minha vida.

Em Mostardas/RS, a cidade onde vivo desde a infância, tem atualmente 12 mil habitantes, e está geograficamente isolada do resto do Estado por ser uma península. Além do distanciamento físico, até o final da década de 90, não havia estradas asfaltadas até o município, o que dificultava ainda mais a busca por atendimentos básicos como saúde e educação.

Lembro-me de na pré-escola, meados de 1990, ter um colega, na época era diagnosticado com deficiência auditiva, pois apresentava dificuldades de comunicação e relacionamento, anos mais tarde diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Descrevo aqui esta situação, pois foi neste período que tive minha primeira experiência com uma pessoa com deficiência, na pré-escola, após esse período, em 1993, quando iniciamos o ensino fundamental, essa etapa tão cheia de expectativas, me deixou como única lembrança do primeiro dia de aula a ausência deste colega, e a fala de um adulto: “que ele era diferente”, por isso não iria estudar naquela escola.

Nos anos seguintes, de ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, não tive outro colega com deficiência, não ao menos diagnosticado ou que eu fosse sabedora, pois em uma cidade pequena como Mostardas, essa informação não passaria despercebida.

No ano de 2017, tive contato com uma pessoa com deficiência e novamente em um local de ensino, mas dessa vez mediado por meu trabalho como professora. Desta vez não éramos colegas, mas um aluno, e eu me relacionava com ele, como me relacionei com meu colega: instintivamente e através do afeto.

No entanto, ao contrário do que ocorreu na infância, ter nossa interação mediada pelo afeto, obviamente, não foi o suficiente. A partir deste momento, precisei sair em busca de mais conhecimento para suprir as necessidades pedagógicas do meu aluno.

Comecei então a estudar sobre inclusão, alfabetização de crianças com deficiência, comunicação alternativa, atendimento educacional especializado, Transtorno do Espectro Autista - TEA, enfim, formas de melhorar minha prática em sala de aula de maneira que pudesse desenvolver as habilidades de todos os meus alunos.

Quando tive a oportunidade de conviver, pela primeira vez, com um aluno com deficiência física, paralisia cerebral - PC, fui motivada a uma mudança radical na minha maneira de trabalhar. A partir da convivência com ele e sua mãe e do vínculo afetivo que criamos, comecei a observar e entender as necessidades extra sala de aula, as dificuldades e expectativas da família e sociedade, perante uma criança com deficiência.

Buscar compreender as necessidades do meu aluno e, sobretudo, reconhecer suas habilidades me impulsionou a buscar conhecimentos além daqueles adquiridos na graduação. Entender as múltiplas características desse aluno me transformou em uma profissional com um olhar mais atento e humano diante da sala de aula. Além disso, construir uma relação de escuta com a mãe possibilitou o compartilhamento de anseios de ambas as partes, resultando em escolhas mais adequadas para o desenvolvimento dele.

Naquele momento, percebi que tanto a mãe quanto eu estávamos buscando entender as necessidades dele, tanto na escola quanto na sociedade. Fiquei consciente de que, por meio do nosso diálogo, poderíamos unir forças para superar uma das barreiras mais cruéis: as barreiras atitudinais. Empiricamente, estávamos nos relacionando dentro da perspectiva da Cultura de Paz, sem sequer termos consciência disso.

Acessar e cursar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2022, me proporcionou uma valiosa oportunidade de aperfeiçoamento nesta área de atuação, ampliando meu entendimento sobre as questões relacionadas à inclusão.

Além disso, participar do grupo de pesquisa "Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais", liderado pelo professor Nei Alberto Salles Filho, na

UEPG, permitiu-me conhecer profundamente os estudos sobre Cultura de Paz e Educação para a Paz. Esses temas, juntamente com a inclusão, são centrais na produção deste trabalho.

Por meio dos estudos realizados nesses espaços, pude perceber a conexão intrínseca entre inclusão e Cultura de Paz. Em ambos os campos, há a promoção do respeito pelas diferenças, a igualdade de oportunidades e a garantia de que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades no processo educacional.

## 1 INTRODUÇÃO

“Então aproveitamos para responder ao questionamento base: NÃO. Não é possível haver paz sem inclusão. Bento Selau e Lúcio Jorge Hammes”. (2009, p. 6)

A ideia de educação inclusiva como um direito de todos é algo relativamente recente em nossa sociedade. Mais do que uma legislação, ela pressupõe uma mudança social, pois a inclusão vai além dos muros da escola e deve ser uma troca mútua com todos os campos da sociedade.

Conforme Sasaki (2009), as barreiras atitudinais são aquelas relacionadas a preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência. Ou seja, são barreiras que dependem exclusivamente da mudança pessoal, da vontade do ser humano em agir e ser melhor.

Portanto, propor uma escola e uma sociedade mais inclusivas não está unicamente relacionado à legislação ou às metodologias, mas sim a uma mudança profunda de atitudes.

Desenvolver a empatia é fundamental, pois compreender o processo pelo qual cada indivíduo passa permite oferecer apoio de maneira mais eficaz quando necessário. Ao falarmos de educação, especialmente a inclusiva, devemos considerar o sujeito como um todo, com um olhar atento à forma como ele se relaciona com o mundo, pois isso afeta diretamente sua maneira de interagir.

Pensar na educação inclusiva precisa ir além da realidade da sala de aula e da formação oferecida no ambiente acadêmico. Ao longo dos anos, a educação passou por diversas transformações que permitiram ajustar, organizar e modernizar o ensino e a aprendizagem.

O aluno de hoje não é o mesmo de algumas décadas atrás. Sem dúvida, essa reconfiguração também ocorreu na educação inclusiva, que passou por uma modificação mais profunda e radical. Atualmente, ela já não pode ser compreendida dentro dos padrões tradicionais de ensino e aprendizagem que envolvem apenas o aluno e o professor.

A cada dia, mães de crianças com deficiência estão mais informadas e atuantes no acompanhamento de seus filhos, tanto na esfera clínico-médica quanto educacional. Essas mães também estão inseridas no processo de atendimento dos

filhos e, em muitos casos, em condições de contribuir com sugestões viáveis sobre o atendimento dessas crianças em sala de aula.

Contar com a participação da família no estímulo cognitivo, social e afetivo das crianças é uma contribuição essencial, que não pode ser dispensada. Ninguém melhor do que a família para auxiliar, indicar ou até mesmo reforçar os conhecimentos estimulados na escola.

Entender a criança como um ser único, com demandas individuais, nos faz perceber a necessidade de planejar e pensar o acompanhamento dessa criança de forma também individualizada. Contar com o apoio da comunidade como um todo para atender a criança com deficiência deve ser um objetivo a ser alcançado a curto prazo.

Nesse contexto, em que mães e professores precisam estar em constante comunicação e troca de experiências, inserimos o conceito de Paz, dada por Galtung (1964, p.2 *apud* Jares, 2002, p.123 e 124):

Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas sim de sua antítese, que a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não único.

Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

Neste trabalho, abordaremos a relação entre mães e professoras e como a Cultura de Paz pode auxiliar na resolução ou até mesmo na prevenção de situações de violência indireta. Essa violência não se manifesta em forma de conflito direto, mas sim por meio da indiferença, do abandono, da falta de diálogo, da violência que exclui, que abandona ou tenta tornar o indivíduo invisível.

Ainda conforme Galtung (1985, p.38-39 *apud* Jares, 2002, p.124):

A violência estrutural “está edificada dentro da estrutura e se manifesta com um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida, ou quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual, ou quantos serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc...”

Quando as mães não participam do processo educacional dos filhos, podem surgir situações diretamente relacionadas à violência indireta. A ausência de conflito, muitas vezes expressa em “discussões”, não significa necessariamente paz. Como afirma Jares (2002), é por meio do conflito mediado pela Cultura de Paz que as situações de violência podem ser resolvidas.

Propor esse diálogo faz parte do projeto proposto. Ter a mãe e a comunidade escolar cientes do processo educacional e social das crianças atendidas promove benefícios a todos, pois, nesse contexto, será possível perceber e estimular a criança de forma integral.

## 2 OBJETIVOS

A partir disso, nos perguntamos: "Como a Cultura de Paz pode auxiliar na superação das principais dificuldades encontradas no relacionamento entre professores e mães de crianças com deficiência?"

Com base nesta questão norteadora, busca-se compreender as dificuldades e obstáculos na relação entre professores e mães de crianças com deficiência, além de explorar alternativas dentro da perspectiva da Cultura/Educação para a Paz. O objetivo é promover uma colaboração mais eficaz, o entendimento mútuo e uma inclusão escolar mais eficiente para essas crianças.

Com o objetivo geral de estimular a construção de relações entre mães de alunos com deficiência e professores, por meio da Cultura de Paz, visando à inclusão escolar, propõe-se os seguintes objetivos específicos para este trabalho:

- Identificar e analisar as percepções de mães e professores sobre a inclusão educacional e os desafios enfrentados na colaboração entre esses grupos.
- Sugerir através da educação para a paz, melhorias para a relação existente entre mães das crianças com deficiência e professores.
- Propor, através de uma cartilha, possibilidades formativas pautadas na pedagogia da convivência, de práticas que promovam as relações para a paz, entre mães e docentes da escola pública.

Por acreditar-se que há uma aparente resistência ao desenvolvimento de atividades pedagógicas de acordo com as necessidades específicas desses alunos, além de não haver uma comunicação fluida entre professoras e mães, estabelecendo-se uma comunicação sem efeito, entende-se ser necessário aprofundar mais esse tema dentro e fora das escolas.

Acredita-se que essa discussão possa ser ampliada por meio da divulgação da cartilha, produto final deste trabalho, que tratará de conhecimentos e atitudes vinculados às relações para a paz.

Mães e professores exercem um olhar diferente sobre a mesma criança, tendo, por vezes, a oportunidade de observar recortes específicos de sua vivência. Tem-se a oportunidade única de agregar informações sobre as crianças e proporcionar um atendimento mais específico, dentro de suas necessidades e possível de estimular suas habilidades.

No entanto, aparentemente, não é isso que acontece. Essa troca, aparentemente tão vantajosa para ambos os lados, parece não estar concretizada. O estabelecimento sistemático de relações entre os fatos do dia a dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência.

Partindo desse princípio, da observação, supõe-se que professores e mães de alunos com deficiência mantêm uma relação com pouco diálogo, principalmente com os professores de sala regular, o que provoca desencontros na comunicação entre professores e as mães das crianças.

Isso não significa que mães e professores tenham um bom relacionamento. Conforme Curle (1978, p. 18 *apud* Jares, 2002, p. 125), “A ausência de conflito pode, no entanto, significar, não muito mais que a ausência de associações...” Há a necessidade de troca de saberes, em que ambos os grupos sejam empáticos e conheçam as realidades presentes na escola.

Pôr-se no lugar do outro, demonstrar empatia pela vivência alheia, é uma forma de não violência, uma barreira atitudinal que é desmontada e que contribui para a inclusão.

Conforme nos aponta Serrano (2002, p. 115-117, *apud* Salles Filho, 2019, p. 176), ampliar as relações com o meio, expandindo as relações para além da sala de aula, bem como valorizar as relações estabelecidas entre o micro e o macro, são objetivos da Educação para a Paz.

Para Jares (2002, p. 135, *apud* Salles Filho, 2019, p. 192), uma “situação na qual pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm valores divergentes” são considerados conflitos, em uma concepção da Educação para a Paz. Dessa forma, mesmo que essa situação nem sempre gere atritos explícitos, ela não deixa de existir e deve ser gerida de forma adequada.

Falar de inclusão escolar não se encerra em inserir o aluno na escola. Está-se falando de uma criança que não pode ser vista como um sujeito sem história ou vínculos, que convive em uma sociedade ou mesmo em um núcleo familiar, que tem relações construídas extraescolar e que traz consigo um repertório social que deve ser analisado e respeitado.

Além disso, o ambiente escolar não está restrito a atividades pedagógicas. Vai além, pois se propõe a desenvolver o sujeito como um todo, por isso não deveria

separá-lo em pedaços, mas sim abraçá-lo, acolhê-lo, compreendê-lo e desenvolvê-lo.

Acredita-se que incluir não está apenas em inserir o aluno com deficiência na escola, mas em acolher a todos que estão no seu entorno, aqui sendo objetos de pesquisa e professores e mães.

Para a compreensão da forma como é construída a política da pessoa com deficiência no Brasil, sua estruturação e desenvolvimento no campo da educação, os atores, as arenas e disputas institucionais, consideram-se os trabalhos de Borges (2011, 2014, 2016, 2018).

Para aprofundar os diferentes tipos de acessibilidade e a igualdade de oportunidades, em especial suas tipologias, regras, artefatos e, sobretudo, caminhos pedagógicos para sua compreensão, debruça-se sobre as ideias de Sassaki (2009, 2007, 2018, 2003, 1997) e Borges (2011, 2014, 2016, 2018).

Nos aspectos pedagógicos referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e como isso tem se modificado nas últimas décadas, seja na academia como nos processos institucionais, utilizam-se os textos trazidos por Sant'ana (2005), Neto *et al.* (2018), Mantoan e Batista (2001).

Por fim, para tratar a respeito da Cultura de Paz, utilizam-se os textos de Salles Filho (2019), ONU (1999, 2015) e Jares (2002).

Para atender aos objetivos propostos neste projeto, foram considerados autores de diferentes campos teóricos, sobretudo aqueles que se dedicam à temática da deficiência de uma forma mais ampla, articulando os aspectos conceituais e como isso evolui no contexto brasileiro, as ideias e dimensões de acessibilidade e igualdade de oportunidades e os aspectos pedagógicos da educação inclusiva, além de se analisar as contribuições a respeito da cultura de paz.

Conforme Gil (2002, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, esta pesquisa será realizada por meio da revisão de artigos, dissertações e teses, disponíveis em bancos de dados como Scielo, Web of Science e Scopus, com auxílio de outras fontes disponibilizadas nas disciplinas do curso, referentes ao papel da mãe na relação com a escola, inclusão, relações interpessoais e Educação para a Paz.

A pesquisa documental foi realizada por meio da busca de documentos oficiais públicos, legislação, normativas e documentos educacionais, bem como registros de relatos sobre o assunto de mães e professores.

É preciso considerar que a amplitude das ideias dos processos inclusivos não permite esgotar esses aspectos em campos teóricos específicos, sobretudo por sua intrínseca relação com o campo dos direitos humanos, os quais desafiam a construção de diferentes narrativas que ajudem a conceber perspectivas de mundo que abarquem a diversidade humana sob sua multiplicidade de dimensões. Dessa forma, ao longo do trabalho, outras perspectivas de atores e conceitos podem ajudar a complementar esta proposta.

Além disso, será considerado todo o arcabouço legal e institucional produzido no Brasil sobre deficiência e educação, assim como os principais documentos internacionais sobre esta temática, os quais têm sido construídos em uma relação de disputa permanente entre governos e sociedade civil, mediados pela produção teórica da academia.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 Conectando: Educação Inclusiva, Mães e Cultura de Paz

O artigo intitulado Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva, de Santoro Borges, Ferreira de Silva e Dellazzana Zanon (2021), trata do impacto emocional e social de ter um filho com deficiência, incluindo, nesta pesquisa, mães que são professoras. Faz-se uma reflexão sobre como essas vivências se relacionam com questões ligadas ao bullying e práticas de inclusão na escola.

Incluir no ambiente escolar vai além de estruturas físicas e pedagógicas adequadas, mas perpassa pelo desgaste emocional de mães, crianças e professores. Se, de um lado, estão os professores, que não se sentem preparados para o atendimento das crianças, de outro, estão as mães, que sofrem a insegurança de compreender o funcionamento da sala de aula e as possíveis dificuldades encontradas por suas filhas e filhos.

Inclusive, a busca por diagnóstico, que em um primeiro momento pode trazer alívio, mas que, analisada isoladamente, pode provocar o "enquadramento" das crianças em uma determinada deficiência e contribuir para seu isolamento social.

A preocupação a respeito de diagnóstico também é encontrada em Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras, de Silva e Szymanski (2020), que identificam as preocupações relacionadas a laudos médicos e ao atendimento das crianças com deficiência.

Novamente, professores apontam a pressão quanto à escolarização e as mães, as expectativas quanto ao resultado do atendimento escolar. O estudo também aponta para a preocupação de professoras e mães com a medicalização dos alunos e a busca por um padrão de normalidade, alertando para a necessidade de construção de uma parceria entre mães e professores.

O terceiro artigo analisado, Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado, de Silva Junior e Cia, F. (2021), aponta para um atendimento que integre a família, dando mais voz na participação, avaliação e no funcionamento dos serviços oferecidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este estudo apontou

que a comunicação entre mães e escola é considerada satisfatória, mesmo quando feita de maneira simples, como em aplicativos de mensagens instantâneas.

Silva Junior e Cia, F. (2021, p. 17 *apud* Pinto; Amaral, 2019, p. 4), nos dizem ainda que:

As discussões sobre possibilidades e desafios da atuação docente perante uma educação escolar que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, no âmbito da escola comum, precisam dar visibilidade às interações com o outro e à construção de significados e sentidos em torno de práticas pedagógicas. Para tanto, é importante considerar contextos sociais mais amplos e concepções de ensinar e aprender que embasam práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, bem como o papel central da escola no desenvolvimento dos educandos.

Sendo assim, o artigo reforça a necessidade de interação para o entendimento e reconhecimento da realidade em que o aluno está inserido, sendo necessário que a família esteja ciente das atividades pedagógicas propostas aos alunos.

O artigo Maternidade política: trajetórias de vidas, educação e luta por direitos, de Cavalcante, Chagas e Lustosa (2020), propõe a discussão a respeito da relação de mães que enfrentam desafios para assegurar a garantia legal de seus filhos com paralisia cerebral tenham acesso a escolas. Inclusive, o tema gerador do encontro de mães tratado no artigo foi a recusa de matrícula de seus filhos.

Além disso, o artigo traz o papel da mãe como quase única e exclusiva cuidadora dos seus filhos, abdicando, em muitos momentos, do trabalho fora de casa e de estudar. O artigo aponta ainda para a necessidade da constituição de redes de apoio para que essas mães tenham a estrutura mínima para atender as crianças.

Essa situação também é observada através de uma observação direta, onde quase a totalidade dos familiares responsáveis pelo atendimento direto da criança, seja na escola, em casa ou nas terapias, é de responsabilidade da mãe, ou de uma cuidadora do sexo feminino, fato também observado por De Sousa *et al.* (2021), quando afirmam que: “uma predominância da figura feminina como cuidadora primária da criança”, ou, além disso, como afirmam Dantas *et al.* (2020, p. 02):

Porém, essa sobrecarga não está relacionada somente às demandas de cuidado, mas também aos sentimentos que acompanham a mãe constantemente, como a preocupação com a sobrevivência da criança, o sentimento de culpa, a impotência e o desconhecimento sobre como cuidar da criança.

Essa situação de única cuidadora tende a sobrecarregar ainda mais a rotina diária das mães, que, além de se dedicarem às atividades domésticas, de trabalho e cuidados a si e aos outros filhos, ainda precisam resolver situações de cunho médico e terapêutico.

O quinto artigo elencado, "Relação família-escola-crianças com Transtorno do Espectro Autista: Percepções de Pais e Professoras", de Cabral e Falcke (2021), busca refletir sobre a delicada relação existente nesta tríade, mas, apesar disso, a inclusão escolar é significativa quando existe uma colaboração efetiva entre os envolvidos. O texto ainda relata a importância da formação adequada do professor que irá atender à criança.

Além disso, é possível perceber, pelos dados apresentados, a falta de diálogo entre professores e mães (família), o que aumenta a desconfiança entre os sujeitos e dificulta o processo de inclusão escolar.

Conforme Ferreira e Barrera (2010, *apud* Cabral; Falcke; Marin, 2021, p. 495):

[...] muitas vezes, o relacionamento entre família e escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. A escola tende a culpabilizar os pais pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, mas geralmente o apoio familiar exigido é dificultado pela falta de orientação sobre a melhor forma de contribuir com a rotina escolar da criança.

Segundo os autores, mesmo quando há diálogo, não se constata movimentos de aproximação em busca de uma parceria. Há necessidade de estender essa relação e dar possibilidade de resolução de problemas, por meio dos Estudos para a Paz, levando-se em consideração as situações vivenciadas por essas mães e professores, promovendo, no ambiente escolar, o movimento de não-violência que possa ser expandido para a sociedade em geral.

Este tema é tratado de forma indireta pelo artigo Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva, de Kaiut, Dias, Salles Filho e Tavares (2024), quando se busca relacionar a educação inclusiva com a educação para a paz.

Através da sugestão de aplicar conceitos da Educação para a Paz nas escolas, o artigo leva a refletir sobre a inter-relação entre a inclusão e a Educação para a Paz, não relacionando o tema diretamente à relação de mães e professoras, mas costurando os temas de educação para a paz e inclusão.

A Educação para a Paz está na escola presente na educação inclusiva, uma está relacionada com a outra, conforme apresenta Calado (2004 *apud* Kaiut *et al*, 2024, p. 12):

[...] também são perceptíveis na educação inclusiva, são eles: o processo contínuo e permanente; educação em valores; educação com os fins e meios que se propõe; educação para paz de dede e para ação, educação com a dimensão transversal. Como a educação é um processo contínuo, estes princípios são fundamentais e de aplicabilidade para uma educação na perspectiva inclusiva.

Estes princípios inter-relacionados apresentam a simbiose existente entre a educação inclusiva e a cultura de paz, pois ambas compartilham muitos dos mesmos ideais.

Os autores citados acima (2024, p. 15) afirmam ainda que a Educação para a Paz e a Educação Inclusiva não são abstratas e devem ser construídas diariamente. Diversas facetas podem ainda ser descobertas e exploradas em futuros estudos [...].

Cabe a nós, enquanto sociedade, escola e família, colocarmos em prática, nos diferentes ambientes, os princípios inclusivos da cultura de paz. Nas obras analisadas, foi possível notar uma lacuna entre as famílias, representadas neste trabalho pelas mães, e a escola, representada pelos professores.

### 3.2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NO CONTEXTO DA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A legislação brasileira prevê mecanismos de proteção à pessoa com deficiência, nas mais diversas áreas. Neste estudo, detém-se a atenção para as leis, atos normativos e pareceres relacionados à educação, incluindo aqui os documentos internacionais que têm sido considerados marcos normativos.

As legislações apresentadas, de certa forma, trazem o reflexo do período social em que o País vive, apresentando avanços e recuos, conforme a demanda da comunidade e seus gestores. Para Borges (2023, p. 06)

[...] o Brasil, desde o início dos anos 2000, tem passado por uma mudança substancial em relação aos mecanismos de participação social e à influência que a sociedade civil tem exercido na formação da agenda, na elaboração e no monitoramento das políticas públicas [...]

Esse amadurecimento, quando a demanda é apresentada ao Poder Público, tem surtido efeitos quanto às pautas em discussão, bem como quanto às políticas públicas acessadas.

A LDB de 1961 trazia, no art. 88, a orientação de que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, colocando a possibilidade de matrícula dos alunos em sala regular, no entanto, deixando essa possibilidade como recomendação.

Na alteração da LDB de 1971, Lei Nº 5.692, observou-se uma mudança quanto ao olhar a respeito da pessoa com deficiência, orientando no art. 9º o recebimento de tratamento especial para aqueles alunos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, ou seja, não mais o ensino regular, mas classes especiais.

Com a promulgação da Constituição de 1988, com o art. 205 estabelecendo que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo primordial de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a situação escolar das pessoas com deficiência passou a ser observada de um novo modo.

Esse direito reforça a importância da educação como um instrumento essencial para o crescimento pessoal e a realização individual de cada cidadão, estimulando sua independência e sua constituição como cidadão de fato e de direito.

Além disso, o art. 206 da Constituição estipula que a educação deve ser oferecida em condições de acesso e permanência na escola, garantindo que sejam realizados esforços para a adaptação do currículo às necessidades do aluno.

A garantia de acesso não se limita apenas à matrícula na escola, mas também diz respeito às condições físicas, pedagógicas e sociais para que o aluno possa participar plenamente do processo educacional, independentemente de suas características individuais, condições socioeconômicas ou eventuais necessidades especiais.

Dessa forma, a Constituição estabelece um marco legal sólido e abrangente que regulamenta a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, reforçando a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades no contexto educacional.

A partir de 1989, as legislações brasileiras apontam para um movimento de integração do aluno com deficiência, através da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de

1989, que permite a inserção no sistema educacional das escolas especiais, bem como a matrícula de “portadores de deficiência” “capazes” de se integrar no sistema regular de ensino. Apesar de incluir muitas pessoas com deficiência, boa parte da população continua sem acesso ao ensino.

Na década de 1990, houve a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90, que, no art. 55, estabelece a “obrigação de matrícula dos filhos na rede regular de ensino”, e da Declaração de Salamanca (1994), uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial, abordando, no segundo eixo, as propostas para a educação especial.

Conforme Arruda e Dikson, (2018, p. 217):

O aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões sobre as consequências e o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Mas, antes de tudo, proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Destaca-se, aqui, a recomendação quanto ao acesso das crianças com deficiência à escola e à necessidade de que a escola as receba dentro de uma Pedagogia centrada na criança, satisfazendo, assim, suas necessidades. Inicia-se, portanto, a percepção da obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino.

Para Selau (2009, p. 29), essa declaração promove a ideia de educação para todos, sugerindo inclusive as mudanças políticas necessárias. Segundo o autor:

A Declaração de Salamanca é audaciosa, pois coloca em debate a função da escola, atribuindo-lhe papel importante para a educação de todos, principalmente daqueles que eram colocados nas classes especiais, sem que se envolvessem com os considerados normais.

A Declaração de Salamanca aponta para o fato de que, mesmo dentro do ambiente escolar, as crianças permaneciam isoladas, sem interação com as outras crianças. Segundo Selau (2009, p. 28), ela tem “o objetivo de conseguir que as instituições aceitem as diferenças e respondam às necessidades individuais”.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 19, grifo nosso), observa-se uma aparente paralisação do movimento tímido até

então apresentado, uma vez que o documento orientava o processo de “integração instrucional”, oferecendo acesso às classes comuns àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo **ritmo** que os alunos ditos normais” .

Neste período, observa-se uma aparente tentativa de normalização da criança, ou seja, receber a criança na escola, desde que ela tenha condições de acompanhar, cognitivamente e comportamentalmente, os outros alunos. Nesse momento, espera-se que a criança se enquadre à escola e não o contrário.

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação de 1996 (LDB) reafirma a educação como um direito de todos, garantindo o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de trazer um capítulo voltado à Educação Especial.

Apesar do aparente avanço trazido pela LDB, com a reafirmação da educação como um direito de todos, esse acesso ainda não é garantido, existindo ainda muitos entraves sociais, ou melhor, barreiras atitudinais, que impedem que esse direito seja respeitado.

Essas barreiras ficam evidentes em 1999, quando a educação especial é ofertada como complementar ao ensino regular, mais uma vez oferecendo o direito à matrícula àquele aluno "capaz de se integrar na rede regular de ensino", conforme o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora<sup>1</sup> de Deficiência.

Somente a partir dos anos 2000 é que começa a mudança quanto à forma e permanência das crianças na rede regular de ensino. Com a publicação da Lei 10.098/2000, a Lei da Acessibilidade, estabeleceram-se normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, enfatizando, no art. 17, a eliminação de barreiras na comunicação e o estabelecimento de mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização.

Com a promulgação da Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº 3.956/2001, que define como discriminação toda diferenciação ou exclusão com base na deficiência, que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, houve uma mudança na forma de se conceber a

---

<sup>1</sup> Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

educação especial, não mais voltada para a deficiência e seus impeditivos, mas sim para a eliminação das barreiras.

Neste momento, já se observa um amadurecimento da sociedade e da legislação, compreendendo-se o direito do aluno de estar inserido preferencialmente na escola regular, com direito assegurado a um currículo e métodos de ensino adequados às suas necessidades, assim como a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível adequado para a conclusão do ensino médio, além da garantia da eliminação de barreiras.

Apesar dessa evolução, ainda se percebe uma lacuna entre a orientação teórica e a prática efetiva no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos na escola regular. A orientação para a inclusão muitas vezes se limitava a uma diretriz geral, sem a efetiva garantia de que os alunos com deficiência tivessem seu direito à educação plenamente assegurado.

Rosalen (2019, p. 46), em sua dissertação de mestrado, reflete sobre a Inclusão e diz que:

[...] inclusão que é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Nos anos de 2003 e 2004, foram lançados, respectivamente, pelo Governo Federal o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, e pelo Ministério Público Federal, o documento intitulado O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, com o objetivo de servir como referência para a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada na Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, para Borges e Pereira (2016, p. 559), é a “Convenção Internacional da Organização das Nações Unidas dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD (Brasil, 2007, grifo nosso) –, que trouxe um conceito inovador de deficiência” pois 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 igualdades de condições com as demais pessoas.

Neste momento, tem-se a identificação do impedimento relacionado à barreira, e não mais à pessoa, como era vista há tempos atrás. Para Borges e Pereira (2016, p. 559), a Convenção é o primeiro tratado de direitos humanos a ter status no País e traz um dos principais conceitos sobre acessibilidade, sendo “definida como indispensável para garantir a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência com as demais pessoas”.

Conforme o artigo 9 desta Convenção (Brasil, 2007), que trata sobre acessibilidade, devem ser tomadas medidas para assegurar o acesso das pessoas com deficiência a qualquer ambiente.

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade.

A partir da Convenção, estabeleceu-se ainda a necessidade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Conforme Art 24 (Brasil, 2007)

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

No ano de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e em 2008, com o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.14) , pode-se observar um movimento mais efetivo na garantia de direitos, tendo como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com

participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Estes documentos orientam os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

No entanto, é apenas em 2015 que se tem uma legislação que trata de forma mais ampla, tanto a formação de professores quanto o direito dos alunos com deficiência de estarem no ensino regular, através da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil). O art. 28 traz deveres e direitos que devem ser cumpridos:

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Além de prever no art. 8 como crime passível de punição de 2 a 5 anos e multa quem: “I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representa uma conquista significativa ao romper com o paradigma histórico que se associava à deficiência de seu contexto, reconhecendo-a como um atributo que surge na interação de uma pessoa com barreiras existentes.

Conforme Barbosa (2020, p. 200):

Ao tirar o foco da deficiência e passar a observar as barreiras que podem impedir a participação plena de todos, em igualdade de condições, o Brasil passou a adotar políticas públicas voltadas à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, nas comunicações e na informação. Por isso o Brasil passa, atualmente, por um processo potente de mudança de paradigmas. Na educação, a grande maioria dos gestores públicos, educadores e familiares reconhece a educação inclusiva não apenas como um direito, mas também como algo que promove o desenvolvimento da escola, dos profissionais, dos estudantes com ou sem deficiência e de seus familiares.

Em outras palavras, a deficiência, independentemente de sua natureza, só se manifesta na relação com um ambiente repleto de obstáculos à plena inclusão da pessoa que a possui. A partir da LBI, a deficiência não é mais vista no aluno, mas sim nas barreiras que o impedem de se desenvolver.

No entanto, conforme Arruda e Dikson (2018, p. 224), ainda há muito a ser conquistado, pois ainda está distante de efetivamente cumprir a legislação.

Foi possível perceber que são necessárias muitas ações capazes de possibilitar a implantação destas leis na prática cotidiana das escolas, através de condições adequadas para a equipe técnica que se dedica ao projeto. Além disso, é necessário suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público em geral, bem como assistir às escolas para obtenção de recursos necessários e o desenvolvimento de inovações pedagógicas direcionadas às necessidades do aluno.

Segundo os autores, a implementação prática depende de capacitação, de investimento, de acompanhamento das ações propostas. Apesar de o Brasil possuir uma legislação robusta a respeito do tema, ainda há muitos obstáculos para que essas medidas sejam efetivamente postas em prática.

### 3.3 MÃES

A gravidez é um processo especial e intimamente ligado à biologia das mulheres. Durante a gestação, cabe à mulher a tarefa de alimentar, transportar e acariciar o feto em crescimento dentro do útero, uma experiência cheia de preocupações, anseios, mas também esperanças, sonhos e expectativas para o futuro.

Segundo Paniagua (2004, p. 330): "Ter um filho é um dos acontecimentos mais vitais para um ser humano. Os vínculos afetivos entre pais e filhos normalmente são tão intensos com as emoções que se põem em jogo. Um filho é sempre uma fonte de ilusões e medos."

Durante este período, espera-se que surjam planos e esperanças de ter um filho que possa superar seus pais em vários aspectos, como em termos de saúde, felicidade e sucesso. Contudo, nem sempre a realidade condiz com essas idealizações.

Rodrigues, Rodrigues, Silva, Jorge e Vasconcelos (2009) *apud* Crisostomo; Grossi e Souza (2019, p. 86), abordam que:

[...] a representação de maternidade para algumas mães é repleta de diversos sentimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo que consideram algo bom, não deixam de destacar as dificuldades da maternidade e as mudanças nos vários aspectos de vida, fato esse que se torna mais evidente no caso de mães de filhos/as com deficiência.

Receber a notícia de que seu filho tem uma deficiência pode provocar uma gama de sentimentos intensos e complicados nos pais, principalmente na mãe, que está intimamente ligada a esta criança e que na maioria das vezes se sente responsável pelo que lhe acontece.

Conforme Rolim e Canavarro (2001 *apud* Crisostomo; Grossi e Souza, 2019, p. 82):

o processo de luto do/a filho/a idealizado/saudável é semelhante ao processo de luto de qualquer outra perda que pode gerar respostas emocionais específicas como respostas afetivas (sentimentos e emoções como culpa, tristeza, solidão ou raiva), comportamentais (choro, agitação, fadiga), cognitivas (baixa autoestima, falta de concentração ou memória) e fisiológicas (insônias, perda de apetite, queixas somáticas).

Mesmo quando a gravidez ocorre sem problemas e há a expectativa do nascimento de um bebê dentro dos padrões da normalidade, muitas vezes somos confrontados com desafios inesperados.

Falkenbach, Drexler e Werle (2007 *apud* Furini, 2009, p. 102), diz que:

[...] em seus estudos dos sentimentos e das experiências dos pais de crianças com necessidades especiais, permitiram compreender a necessidade da acolhida e do processo de contínua aprendizagem de ser pai e mãe de uma criança com necessidades especiais. Essa aprendizagem inicia-se antes da gestação. A cultura humana, que não ensina para a convivência com as diferenças, também não prepara para a experiência de ser mãe de uma criança com necessidades especiais.

Saber que o filho tem uma deficiência pode ser desorientador e causar diversas respostas emocionais, como surpresa, tristeza, medo e até mesmo

negação, como indicam os autores, na maior parte das vezes não somos oportunizados a conviver com o diferente, seja em sociedade ou em família.

Conforme o Documento Norteador da Coordenação Nacional de Família da APAE Brasil (2023, p. 43):

De acordo com a cultura de cada família, o conceito de deficiência têm diferentes influências ou concepções. Porém, na maioria dos casos, o nascimento de filhos com deficiência pode ser um choque ou até uma frustração, principalmente nos primeiros momentos; logo após a notícia recebida. O impacto que essa notícia pode promover é a tristeza, angústia, raiva, depressão, que com o tempo, com a resignificação dos sentimentos e apoio vão dando espaço a outros sentimentos e preocupações em relação ao futuro da criança, a garantia dos seus direitos e preocupações com seu pleno desenvolvimento.

Muitas mães podem se sentir despreparadas para lidar com essa nova realidade e enfrentar uma série de incertezas sobre o futuro do filho e da família como um todo, fato este também observado por Crisostomo; Grossi e Souza (2019, p. 89):

Outro sentimento frente ao diagnóstico é o medo, do/a filho/a não ser aceito/a socialmente e de sofrer devido a consequências de uma sociedade que não sabe respeitar as diferenças, criando nas mães um medo de um futuro ainda incerto para seu/sua filho/a.

Somadas a essas preocupações, surgem as questões sobre o cuidado da criança, o acesso a recursos médicos e terapêuticos, as adaptações necessárias no ambiente doméstico e na escola, bem como as preocupações sobre o julgamento e a aceitação pela sociedade.

Para Arioza (2017, p. 24):

[...] é necessário levar em consideração toda particularidade presente neste contexto, visto que a chegada de um filho com deficiência geralmente vem acompanhada da perda do filho idealizado pelos pais, que esperam a chegada de uma criança dentro dos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade.

Esta etapa da vida das mulheres precisa ser considerada. Além de todas as questões relacionadas à deficiência, é necessário que essa mãe também processe suas próprias emoções e sensações, pois suas crenças e idealizações também foram abaladas.

Seligman (1979) e Hornby (1995 *apud* Paniagua, 2004, p. 334), desenvolveram um modelo de adaptação, que descreve as reações mais frequentes dos pais desde a identificação da deficiência.

*FASE DE CHOQUE:* quando informado da deficiência, os pais criam um bloqueio, que inclusive pode impossibilitar o entendimento das mensagens recebidas. Os autores recomendam inclusive que seja escolhido o momento mais adequado para a comunicação inicial, embora, alertem que a fase de choque dificilmente pode ser evitada. Este estado pode durar horas ou dias. Quando a família suspeita da deficiência, esta fase pode ser amenizada ou não chegar a ocorrer.

*FASE DE NEGAÇÃO:* Conhecida pelo período em que os pais “esquecem” ou ignoram o problema, ou ainda questionam a capacidade de diagnóstico dos profissionais, considerando que se trata de um erro. Conforme os autores, prender-se nessa fase é muito prejudicial, atrasando a tomada de medidas médicas e/ou educativas necessárias.

*FASE DE REAÇÃO:* depois do choque e da negação, existe uma avalanche de emoções. Dentre as emoções, são possíveis:

- Irritação: são habituais momentos de raiva, principalmente voltadas a supostos culpados, como: médicos, familiares que tenham a mesma deficiência. Essa reação muitas vezes é mal interpretada pela sociedade.
- Culpa: A irritação por vezes não é destinada aos outros, mas a si mesmo, em forma de culpa. Procurando possíveis causas da deficiência, inclusive na gravidez, outros momentos percebem em si a mesma deficiência.
- Depressão: a vivência da tristeza que causa o fato de seu filho ter sérias dificuldades. Um certo nível de depressão é saudável, quando supõe a melhor compreensão das dificuldades e o sentimento gerado por elas. No entanto, é necessário estar atento, pois a estagnação dificulta bastante a relação com o filho.

*FASE DA ADAPTAÇÃO E DA ORIENTAÇÃO:* após passar por algumas ou todas essas fases, a maioria dos pais chega a um grau de calma emocional suficiente para avançar no sentido de uma visão realista e prática, concentrando-se no que pode ser feito para auxiliar o filho.

Além da presença deste sentimento, do chamado “luto”, ainda há outras questões envolvidas na dinâmica familiar, como a escolha do melhor tratamento, equipe terapêutica e escolarização. Ainda conforme Paniagua (2004, p. 331):

Outro aspecto nada insignificante será o aumento de dedicação que, em geral, supõe um filho com necessidades especiais. Muitas vezes, as crianças com deficiência requerem muito mais cuidados físicos, assim como mais altos níveis tempo de interação e mais situações de jogo ou de estudo compartilhado [...] pode ser muito difícil encontrar pessoas que possam atender adequadamente a criança para que os pais tenham momentos de lazer ou de trabalho fora dos horários e dos calendários escolares; por isso, muitos pais, sobretudo mães, sacrificam durante anos suas possibilidades de lazer e desenvolvimento profissional pela dedicação ao filho.

No senso comum, atribui-se às mulheres as responsabilidades de cuidado e manutenção do lar. Isso se reflete não apenas em uma expectativa cultural arraigada, mas também em sistemas estruturais que, historicamente, delegaram o papel feminino ao âmbito doméstico.

Paniagua (2004, p. 335) afirma ainda que o estímulo ao desenvolvimento da linguagem passa naturalmente pela interação da mãe com a criança e que estudos indicam haver um direcionamento maior quando a criança possui deficiência.

Para as mães de filhos com deficiência, percebe-se que essa sobrecarga se torna exaustiva, uma vez que, historicamente, atribui-se a elas o cuidado com as crianças, fato associado ao chamado “instinto materno”.

Conforme Alzate, Palácio e Córdoba (2020, p. 202), que realizaram uma pesquisa sobre os cuidados dispensados às crianças com deficiência, essa responsabilidade fica na maior parte das vezes a cargo das mães. Os autores nos dizem que:

Outro achado da investigação, está relacionado com os cuidadores das crianças diagnosticadas com alguma condição de deficiência ou NEE. Nos relatos diários, as mães reconhecem que são elas que cuidam, dão assistência e acompanham as crianças nos atendimentos de saúde e educação, chamando a atenção para a ausência dos pai, e a negação da limitação de seus filhos. Tradução nossa.

Dados do Censo 2010 indicam que 37,3% das famílias declaram a mãe como a principal responsável pela renda familiar. Esse dado comprova o que se observa no cotidiano, em que, a cada dia mais, as mulheres/mães assumem as responsabilidades financeiras e sociais das famílias.

Apesar das transformações nas relações familiares quanto à sua constituição, percebe-se que existem, para além da “família tradicional brasileira” até então concebida no século passado, novos modelos de organização. Essa estrutura tradicional tinha como constituição principal o pai, a mãe e os filhos, com o sustento provido pelo pai e os cuidados atribuídos à mãe.

Conforme Scavone (2001 *apud* Crisostomo; Grossi e Souza, 2019, p. 86)

[...] há uma expectativa social sobre a mulher para o processo da maternidade. A sociedade impõe o papel de mãe por vocação, atribuindo a algo. Acredita-se, dessa forma, que toda mulher deseja ter filhos/as, pois inicialmente o seu papel era casar e reproduzir, ao passo que uma mulher que não idealizasse ter filhos/as ou cumprir os padrões de dona de casa, era tida como uma péssima mãe.

Ainda hoje, com as novas constituições familiares, como as monoparentais, adotivas, com ou sem irmãos e com ou sem o apoio de parentes, observa-se que as mulheres não substituem certas funções dentro da dinâmica familiar, mas, sim, acumulam-nas. Além de cuidadoras, tornam-se também mantenedoras, necessitando conciliar responsabilidades familiares e profissionais.

Diniz (2003, p. 6) destaca que: "O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam nossa vida coletiva e, ainda hoje, são considerados valores femininos e, por isso, pouco valorizados."

Em muitas situações, além de cuidar do bem-estar físico e emocional de todos, percebe-se que a responsabilidade pelo trabalho não remunerado do lar recai sobre a mulher. Cabe a ela, ainda, prover as necessidades financeiras da família, sejam elas de ordem médica, de lazer, educacional ou mesmo nutricional.

Conforme pesquisa desenvolvida no Estado de São Paulo em 2021, constatou-se que 90% dos cuidadores nas famílias são mulheres. Destas, 90% residem no próprio domicílio, enquanto 44% ainda acumulam responsabilidades pelos afazeres domésticos ou enfrentam o abandono por parte do pai das crianças ao descobrirem a deficiência, como diz Crisostomo; Grossi e Souza (2019, p. 93):

Ao receberem o diagnóstico da criança, algumas mulheres são abandonadas pelos seus companheiros, assumindo sozinhas a responsabilidade de criar e sustentar financeiramente os/as filhos/as. Assim precisaram lidar com os gastos com remédios e tratamento do/a filho/a, considerando que a maioria das mães da pesquisa não tem condições financeiras favorecidas, mantendo-se com os auxílios oferecidos, pois algumas são impossibilitadas de trabalhar para dedicar-se aos cuidados da criança.

É necessário refletir sobre o papel das mães/cuidadoras/provedoras. Além das dificuldades apresentadas pela deficiência do filho, ainda há a demanda social quanto ao cuidar e sustentar. Ainda conforme Diniz (2003, p. 5):

A metáfora sugerida por Eva Kittay, uma filósofa e cuidadora de uma filha com paralisia cerebral grave, de que “todos somos filhos de uma mãe”, sugeria não apenas a importância do princípio ético do cuidado como fundante para a vida coletiva, mas principalmente de que a condição humana é a interdependência.

Faz-se imprescindível o estabelecimento de uma rede de apoio que possa suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas por essas mães. Além do suporte da família e amigos, é fundamental garantir o acesso a políticas públicas que ofereçam serviços voltados à promoção da autonomia e independência das crianças.

Para Paniagua (2004, p. 336):

Nas famílias monoparentais, o trabalho se multiplica, e com mais frequência se acentua a sensação de solidão, contudo, as mães e os pais que educam seus filhos sozinhos, quando contam com uma rede social de amigos e/ou familiares, podem conseguir altos níveis de adaptação e satisfação.

Diante dos inúmeros desafios que as mães de crianças com deficiência enfrentam, tanto no âmbito emocional quanto no prático, torna-se fundamental reconhecer a importância do apoio familiar, social e institucional.

O papel dessas mães vai muito além do cuidado físico, abrangendo também a atenção às questões emocionais e financeiras de suas famílias, o que resulta em uma enorme sobrecarga emocional e física. Além disso, elas ainda enfrentam as cobranças sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres.

### 3.4 AMBIENTE ESCOLAR E A INCLUSÃO

#### 3.4.1 Sala Regular

Uma das características do ser humano é viver em sociedade. Somos seres sociais que necessitam do auxílio, do cuidado e da atenção física e emocional daqueles que estão ao nosso redor.

Portanto, estar inserido em um ambiente onde as relações sociais existam e sejam constituídas por laços sólidos torna-se essencial para o desenvolvimento dos indivíduos que ali convivem.

Além de viver em comunidade, fazemos parte de diferentes espaços sociais, pois interagimos com pessoas e ambientes diversos. Em alguns momentos,

pertencemos a grupos familiares; em outros, a grupos de estudo ou trabalho. Promover a inter-relação entre esses ambientes é, sem dúvida, um dos maiores desafios.

Quando tratamos da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o desafio se intensifica. É necessário fomentar a relação social entre ambientes que compartilham o interesse de promover o bem-estar do aluno/criança, mas que, muitas vezes, ainda enfrentam dificuldades para se conectar: a escola e a família/mãe.

Vê-se a escola como um local culturalmente aceito para a educação, onde se desenvolve o aprendizado por meio da troca, da mediação das ações e da interação com o outro. Quando se tem a oportunidade de dividir angústias e preocupações, também se abre espaço para compartilhar soluções e ferramentas de gestão e ensino.

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos, nos vários níveis de ensino. (SANT'ANA 2005, p. 227-234)

Tratar de educação inclusiva permeia a maneira como se vê e se trata os alunos com deficiência na escola, pois esse olhar vai além do que se recebe dentro do espaço pedagógico da sala de aula. Todo o espaço em torno da sala de aula necessita estar também apto ao acolhimento da diversidade da deficiência. E assim, torna-se necessário extrapolar o ambiente físico escolar e preparar a comunidade para receber esse indivíduo, bem como o mercado de trabalho.

Mantoan (2020, p. 77) é enfática ao afirmar que: “A escola é para todos. O fato é irrefutável, e o direito o sustém”. E continua afirmando que:

O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com seus pares de uma mesma geração; de como têm acontecido a permanência e a participação deles em todo o percurso escolar com ganhos nos diferentes âmbitos de uma formação cidadã, segundo uma visão civilizatória de cunho democrático fundado na diferença de cada um e em suas capacidades e escolhas pessoais.

Com a procura pelo ensino regular, por famílias que buscam matricular seus filhos na escola, percebe-se tensões que devem ser rapidamente resolvidas quanto

à inclusão dessas crianças no ambiente escolar. No entanto, ainda existem ruídos quanto à legitimidade do acesso dessas crianças à escola e sua real importância, se realmente terão algum benefício. Esse é um ponto que deve ser urgentemente esclarecido. Mantoan (2020, p. 77, grifo nosso) continua informando que: "Toda a criança é diferente. Mas todas **são iguais** no direito indisponível de estudar com seus pares em nossas escolas".

Por natureza, têm-se no Brasil turmas heterogêneas. O país possui inúmeras desigualdades sociais, o que provoca grande diferença de oportunidades e acesso a serviços de atenção básica, que são de suma importância para o desenvolvimento dos sujeitos. Tem-se alunos com diferentes características de aprendizagem e/ou mesmo dificuldades, não relacionadas à deficiência.

Para Mantoan (2020, p. 81), defender que a escola tenha um ensino padronizado vai contra os princípios pedagógicos da escola, indo inclusive contra a Constituição Federal, conforme:

Do ponto de vista pedagógico, a escola para alguns é o atestado definitivo da sua incapacidade de ensinar e, inclusive, de atender ao que preceitua a Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Lecionar em uma escola brasileira já proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar com diferentes estágios de ensino/aprendizagem. Alunos estão na mesma classe escolar, mas em diferentes níveis educacionais. Por vezes, receber um aluno com deficiência não provoca grandes alterações na estrutura curricular da turma, uma vez que há a necessidade da consolidação de determinado conteúdo para prosseguir no processo de ensino, o que, muitas vezes, é semelhante às outras crianças.

Além da legislação que permite e assegura o ingresso das crianças à escola, como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB,(1996) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, (2015), tem o aporte teórico do estudioso Vygotski (2012, p.108):

[...] a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos

diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. [...]. Afinal, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.

Não cabe ao professor definir a presença ou ausência do aluno em sala de aula, cabe ao profissional estimular a aprendizagem do aluno através do fortalecimento de suas habilidades.

Ainda conforme Mantoan (2020, p.82 e 83):

O aluno, genericamente concebido, é um ser definido, acabado, um modelo que se pode moldar. Mas esse aluno não existe! A não ser nas pretensões de quem se acha capaz de modelá-lo. Cada aluno é um aluno, indefinido, que se constitui, que se constrói, no devir, como toda e qualquer pessoa. Portanto, ele não cabe em nenhuma idealização definida a priori. O mesmo podemos dizer das escolas, que, embora pareçam estar fixadas em suas estruturas físicas e pedagógicas, demonstram sua plasticidade adaptativa e a potência de se atualizarem a cada momento por intermédio daqueles que nela habitam e a constroem.

A escola inclusiva permite que todos tenham o direito à educação, cumprindo assim o previsto no art. 58. da Lei de Diretrizes e Bases, da Educação Brasileira, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996:

CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (Brasil, 1996, Art. 58).

No entanto, pergunta-se o que fazer quando, mesmo com as adaptações possíveis, o aluno não acompanha o ritmo da turma. Quando, por falta de entendimento, o aluno acaba perdendo o interesse pela sala de aula?

Para Heredero (2010, p. 193-20), respeitar os princípios da legislação sobre educação inclusiva permite:

para esse modelo de escola inclusiva, uma das respostas poderia ser uma estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo ordinário, tentasse organizar o que o aluno com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades em que o resto dos colegas da sala dele está trabalhando.

Dessa forma, retira-se a responsabilidade da aprendizagem do aluno, trazendo-a para quem de fato tem conhecimento metodológico para tal. Há uma recente procura por acesso à formação de professores nas áreas da educação

inclusiva, parte proporcionada pela necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem, parte pela imposição da legislação.

A formação continuada tem se apresentado como papel fundamental para estabelecer conhecimento aprofundado sobre o tema. Para Jesus e Effegen (2012, p. 18):

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer.

Independentemente do motivo, essa procura por formação tem se tornado um espaço de pesquisa acadêmica, voltando-se o olhar dos professores para os livros e materiais de formação, deixando transparecer uma insegurança quanto ao como proceder na prática escolar.

No entanto, não se pode voltar o olhar apenas para a teoria, sem perceber que os alunos que necessitam dessa intervenção já estão em sala de aula. Não há tempo para aprender, formar e, após, aplicar. Diante disso, pode-se desperdiçar o apoio essencial daquelas que têm íntimo conhecimento do aluno atendido, que pode nortear as intervenções com a criança: a família/mãe.

Para Borges e Pereira (2016, p. 570), é necessário que a escola também seja entendida como um todo, mas que tenha um olhar individualizado, conforme a necessidade de cada um, com foco nas habilidades dos sujeitos.

Para que se estabeleça uma educação verdadeiramente inclusiva, faz-se necessário um novo olhar a partir da cultura, da prática e das políticas implementadas nas escolas de modo que essas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem essencialmente humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o seu crescimento, as suas potencialidades, a reorganização do conhecimento e a inclusão social de todos.

Ninguém conhece melhor a criança/aluno do que a família, em especial sua mãe ou cuidador principal, pois na maioria das vezes a criança com deficiência física e ou intelectual, desenvolve uma maior dependência por um ou mais familiar, o que aproxima em muito essa relação.

Conforme Serra (2008, p. 39):

A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de necessidades educacionais especiais na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança.

Em muitos momentos, o olhar familiar fica excluído da interação escolar, como se esse conhecimento não fosse relevante para as intervenções no ambiente escolar, colocando-se esse conhecimento como de segunda importância. Não deve haver uma disputa de poder entre esses dois grupos, uma vez que somente a soma dos esforços indiscutivelmente traz mais vantagens para a criança/aluno.

Glat e Duque (2003, p. 46) *apud* Serra (2008, p. 39), complementam ainda, dizendo que: "A família se constitui, portanto, o fator determinante para a detonação e manutenção ou, ao contrário, para o impedimento do processo de integração."

Utilizar esse conhecimento pode fortalecer o vínculo mãe-escola, promovendo bem-estar para a criança e agilizando seu desenvolvimento pedagógico. Quando permeada de respeito e, principalmente, conhecimento de ambas as partes, a escola e a família podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança/aluno.

É importante ressaltar que, ao optar pelo ensino regular, o aluno tem direito a um atendimento voltado às suas necessidades, e a escola deverá preparar-se.

Para que isso aconteça, é importante que a mãe, a criança e os demais profissionais que atendam sejam ouvidos. É inegável o quanto a convivência no ambiente escolar é valioso para todos os envolvidos, a aprendizagem acontece através da convivência, de forma natural. Segundo Serra (2008, p. 41):

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar bastante com o planejamento das intervenções educacionais. A parceria entre família e escola é enfatizada pela Declaração de Salamanca (Aiello, 2002), e o envolvimento entre as duas partes asseguraria uma ativa participação dos pais na tomada de decisão e no planejamento educacional dos seus filhos, com a adoção de uma comunicação clara e aberta.

No entanto, cada criança é única e sua aprendizagem depende de muitas variáveis, como: o tipo de turma, a professora, o horário de aula, o ambiente escolar e as condições biopsicossociais e é na escola que muitas vezes são abertas as

primeiras portas para o atendimento dessa criança. Conforme Borges e Pereira (2016, p. 572):

Portanto, práticas da escola e da educação, espaços que a história nos mostra como os primeiros a acolherem as pessoas com deficiência no arcabouço das políticas públicas, servem para que possamos, em um primeiro momento, compreender a dinâmica do processo em que vivemos e, assim, afirmar que a garantia de direitos da pessoa com deficiência passa pela organização de uma política que está em construção, seja dos espaços e das estruturas, assim como dos conceitos.

A escola deve estar atenta às necessidades específicas dos alunos, é possível refletir sobre a importância do acolhimento recebido pelo aluno neste ambiente e a garantia do seu direito à educação de forma a ter a possibilidade de acesso, permanência e sucesso de acordo com suas particularidades.

### 3.4.2 Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas.

Conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, o AEE tem como objetivo complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem.

É um espaço em que o aluno é atendido de forma individualizada ou em grupos, conforme sua necessidade específica, seja ela motora, sensorial, intelectual, múltipla, altas habilidades, entre outras.

Conforme Sartoretto e Bersch (2020, p. 150): “Sua primeira atribuição é identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante com deficiência, que impedem ou limitam sua participação e seu aprendizado.” Para que essa identificação ocorra de forma efetiva, esse atendimento deve ser realizado por profissionais que tenham formação adequada na área de educação especial ou atendimento educacional especializado.

Em hipótese alguma substitui o atendimento realizado na sala de aula, devendo ser ofertado no contraturno da aula regular. Os planejamentos do atendimento devem ser realizados a partir do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento que deverá ser organizado em conjunto com os demais profissionais que atendem a criança, assim como os pais e a própria criança, quando em condições de sugerir. O PAEE deve indicar a barreira e a melhor intervenção pedagógica e não expor ainda mais o aluno.

Conforme nos lembra Heredero (2010, p. 193-20):

[...] as práticas de trabalho no contraturno de matrícula do aluno em escolas regulares pode ser uma prática muito segregadora, se não se trabalham de forma efetiva estratégias inclusivas e desenvolvimento pessoal de aluno dentro da sua turma. Da mesma forma que os trabalhos pedagógicos realizados em escolas especiais, ou em salas de recursos, ou salas especiais nas escolas regulares têm o mesmo risco.

O AEE deve dar ao aluno ferramentas para seu desenvolvimento em sala de aula, sejam elas de cunho comunicacional, ajudas técnicas, de mobilidade e enriquecimento de repertório. O desenvolvimento da autonomia no ambiente escolar é fundamental.

Conforme Carneiro (2013, p. 66)

O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de língua portuguesa para surdos; Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do Soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Olhar individualmente para o aluno, escutar suas necessidades, interagir com ele e perceber quais são as barreiras que o impedem de seguir são fundamentais para construir e adequar o planejamento. Esse fortalecimento de habilidades já existentes e o desenvolvimento de novas fará com que o aluno tenha condições de interagir com o conhecimento ofertado na sala de aula regular.

Para Barbosa (2020, p. 184) no passado:

A função da escola especial era "consertar" o sujeito inadequado, a fim de que ele pudesse, ao máximo possível, se aproximar do que se considerava

normal, adequado e aceitável. Termos como alunos "educáveis", "não educáveis", "treináveis" faziam parte do cotidiano da escola especial.

Hoje, às salas de AEE tem objetivado preparar os alunos para enfrentarem as barreiras, identificando os impedimentos não mais na criança, mas, sim, no ambiente, na metodologia, na falta de comunicação. A deficiência não está mais no aluno.

Conforme Vayer et al (1989, p. 148)

A educação sendo a implementação de meios próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, não pode ser reduzida a certos meios formais, tais como a aprendizagem da língua escrita ou a integração da linguagem lógico-matemática.

Num sentido geral, a educação é um processo fundamental de evolução pessoal que adquire sentido no mundo da comunicação comunicação essa, entendida no sentido original do termo participar em, "pôr em comum".

Quando aceitamos uma definição, precisamos aceitar as consequências:

- todos os seres humanos, portanto as crianças deficientes, devem participar desse processo global de socialização;
- a socialização não pode ser um processo unidirecional de ação conduzido por um personagem dominante, ela só pode ser concebida como um processo dialético entre pessoas, entre grupos e entre gerações.

O AEE revela-se como importante ferramenta para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos. Esse grupo de atividades e intervenções organizadas de forma institucional e contínua visa não apenas complementar ou suplementar a formação do estudante, mas principalmente romper barreiras que impeçam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

### 3.5 PEDAGOGIA DA ACESSIBILIDADE

O termo acessibilidade tem ganhado espaço, sobretudo porque tem sido uma bandeira cada vez mais fortalecida pela sociedade civil e pelo movimento político da pessoa com deficiência, sendo um conceito fundamental que visa garantir que todos os indivíduos, conforme Barbosa (2020, p. 185):

Tirar o foco da deficiência e passar a observar as barreiras que podem impedir a participação plena, em igualdade de condições, é revolucionário. Passamos a discutir as questões relativas à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, nas comunicações e na informação, em vez de focar na deficiência como geradora de incapacidades. É um salto para toda a humanidade, pois esse conceito tem fortes bases nos direitos humanos e se aplica a toda e qualquer pessoa. Nunca alguém pode ser excluído, diminuído ou ter seus direitos e suas possibilidades limitadas em razão de qualquer uma de suas características.

Independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, é facultado à pessoa o direito de interagir, participar e usufruir de espaços físicos, serviços, produtos e informações de forma plena e equitativa, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Conforme Sasaki (2009, grifos nossos), existem seis (6) tipos de dimensões de acessibilidade, extrapolando o campo físico, normalmente o de mais fácil identificação:

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA:** É a forma de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo;

**ACESSIBILIDADE ATITUDINAL:** Refere-se à acessibilidade sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral;

**ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL:** É a acessibilidade que se dá sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).

**ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL:** Sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.);

**ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA:** Sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).

**ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA:** Sem barreiras – muitas vezes imperceptíveis – embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).

Destaca-se aqui a “acessibilidade atitudinal”, pois é a que depende exclusivamente das pessoas, de sua forma de agir e se propor a interagir com o outro. Cabe aqui destacar, além da empatia, o respeito e o cumprimento do direito do outro.

Em sua essência, a acessibilidade busca eliminar barreiras, sejam elas físicas, tecnológicas, comunicacionais e/ou atitudinais, que possam excluir ou limitar a participação de pessoas com deficiência nos mais diversos espaços da sociedade.

Possibilitando, assim, desenvolver o movimento de “inclusão” que tanto se busca realizar, conforme Sasaki (1997 *apud* Borges, 2013, p. 85), a inclusão social é o processo:

pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Ainda para Borges (2013, p. 85): “A acessibilidade pode ser considerada como uma condição para que ocorra a superação de barreiras impeditivas do exercício da cidadania plena na sociedade pelas pessoas com deficiência”.

Portanto, este conceito vai além da mera adequação de infraestruturas físicas, abrangendo também uma mudança de entendimento da sociedade quanto a deficiência,

A disponibilização de tecnologias assistivas, a concepção de interfaces baseadas nos princípios do desenho universal e a promoção de uma cultura inclusiva, favorecem a participação social de pessoas com deficiência, possibilitando que essas pessoas tenham direito a voz.

Diniz et al (2009, p, 65-77), aponta que:

Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade. A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas.

Vale ressaltar que a acessibilidade não se limita apenas a aspectos técnicos ou infraestruturais. Ela também envolve uma mudança de mentalidade e uma transformação cultural, visando combater estigmas, preconceitos e práticas capacitistas.

É preciso promover uma educação para o acessível, que valorize a diversidade e reconheça a importância da participação de todas as pessoas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste aspecto, Borges (2023, p. 210) traz a ideia de uma pedagogia da acessibilidade. Para o autor:

Percebe-se, ainda, a ideia de uma pedagogia da acessibilidade, onde há, o tempo todo, a busca pela construção de novas possibilidades e mecanismos para sua implementação de forma compartilhada entre diferentes atores. Se há uma necessidade permanente de normatizar, produzindo assim diferentes documentos, os quais são utilizados como peças que importam nas disputas na arena das políticas públicas, observamos também que, tanto do lado das próprias pessoas com deficiência, familiares, técnicos, pesquisadores, como de gestores públicos e privados, há uma busca pelo entendimento e compreensão do que seria o atributo “acessível” em uma dimensão prático-social. Um dos elementos que reforçam essa ideia são os diferentes símbolos produzidos para evidenciar tanto os sujeitos (a diversidade das pessoas com deficiência), como as maneiras de apresentar os formatos e mecanismos que eliminam as barreiras, sejam elas arquitetônicas, sensoriais, atitudinais ou múltiplas.

A pedagogia da acessibilidade emerge como um princípio fundamental no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pela necessidade constante de inclusão e igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações.

Ao abordar dessa forma, Borges (2023) enfatiza essa importância ao destacar a busca contínua pela construção de novas possibilidades e mecanismos para implementar a acessibilidade de forma colaborativa entre diversos atores sociais.

É crucial reconhecer que a acessibilidade vai além das adaptações físicas e tecnológicas, envolvendo também uma dimensão prático-social que demanda compreensão e engajamento de todos os envolvidos.

Desde as pessoas com deficiência e seus familiares até os profissionais da educação, gestores públicos e privados, todos desempenham um papel vital na promoção de ambientes acessíveis e inclusivos. Portanto, torna-se crucial um educar para o acessível em todos os espaços da sociedade, formais e informais.

Para Barbosa (2020, p. 181), indispensável:

Tirar o foco da deficiência e passar a observar as barreiras que podem impedir a participação plena, em igualdade de condições, é revolucionário. Passamos a discutir as questões relativas à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, física, nas comunicações e na informação, em vez de focar na deficiência como geradora de incapacidades. É um salto para toda a humanidade, pois esse conceito tem fortes bases nos direitos humanos e se aplica a toda e qualquer pessoa. Nunca alguém pode ser excluído, diminuído ou ter seus direitos e suas possibilidades limitadas em razão de qualquer uma de suas características.

A pedagogia da acessibilidade, portanto, não se limita apenas à adaptação de espaços físicos ou tecnológicos, mas também abrange uma mudança de mentalidade e cultura que reconhece e valoriza a diversidade humana.

É uma abordagem que busca não apenas atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência, mas também promover a inclusão em todas as esferas da sociedade. Para Paulino et al (2008, p. 12):

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o "aluno-padrão" não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino aprendizagem deve levar em conta estas diferenças.

Desta forma, ao adotar uma pedagogia da acessibilidade, as instituições educacionais e a sociedade como um todo podem criar ambientes mais acolhedores e igualitários, onde cada indivíduo é valorizado por suas habilidades e contribuições únicas. Paulino et al (2008, p. 38), ressalta que:

Um processo de inclusão escolar consciente e responsável não acontece somente no âmbito escolar e deve seguir alguns critérios. A família possui um papel decisivo no sucesso da inclusão. Sabemos que se trata de famílias que experimentam dores psíquicas em diversas fases da vida, desde o momento da notícia da deficiência e durante as fases do desenvolvimento, quando a comparação com demais crianças é frequente.

Isso não só beneficia as pessoas com deficiência, mas enriquece a experiência de todos, promovendo uma cultura de respeito, empatia e colaboração. Assim, a pedagogia da acessibilidade não é apenas uma questão de conformidade com leis e regulamentos, mas uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e a inclusão em toda a comunidade educacional e além.

Mas como materializar essas atitudes? Uma das formas de tornar a educação mais acessível é através do uso das Tecnologias Assistivas (TA), que, conforme Bersch e Schirmer (2005), permitem promover ou ampliar as habilidades em pessoas com mobilidade reduzida. São ferramentas com os mais variados custos e tecnologias, que contribuem para o desenvolvimento da pessoa em muitas funções.

Sartoretto e Bersch (2020, p. 150) explicam, por meio de Cook e Hussey (2008), o conceito de “tecnologia” utilizado: “falamos em ‘ciência aplicada, método, processo’ e afirmamos que o sentido da palavra ‘tecnologia’ encontra ênfase na ‘aplicação do conhecimento’.”

Em uma primeira análise, pode-se ter a compreensão de que o uso de TA pressupõe a utilização de máquinas e equipamentos sofisticados, o que passa a impressão de altos custos. No entanto, os autores esclarecem que a “tecnologia” está relacionada à utilização desses recursos.

Cook e Hussey (2008) *apud* Sartoretto e Bersch (2020, p. 151), continuam ainda descrevendo sobre tecnologia:

Esses mesmos autores dizem que a expressão tecnologia assistiva se refere a uma ampla gama de recursos, serviços, estratégias e práticas que são criadas e aplicadas para melhorar problemas funcionais enfrentados por indivíduos com deficiência (Cook; Hussey, 2008).

Entende-se, assim, que a tecnologia está inserida no processo e não somente no objeto a ser utilizado como intermediador. Ou seja, não há a necessidade de equipamento de alta tecnologia, desde que os objetos tenham a utilidade a que se propõem.

Sartoretto e Bersch (2020, p. 151) conceituam "adjetiva", conforme Sasaki (1996): "Já o adjetivo 'assistiva', em português, é a tradução do termo 'assistive', do inglês. Tanto em inglês como em português, são termos originais criados para se referir a 'algo que assiste, que ajuda, que auxilia'" (Sasaki, 1996).

Podem ser utilizadas nas mais variadas funções no ambiente escolar, como, por exemplo: adequação postural e mobilidade; acesso diferenciado ao texto; comunicação; escrita alternativa.

Para definir a TA, Sartoretto e Bersch (2020, p. 151) dizem que: A TA é, portanto, um conhecimento aplicado que tem por objetivo a promoção da funcionalidade, relacionada ao exercício de uma atividade, e a promoção da participação."

Cabe ressaltar que dentre as TA utilizadas na escola, a relacionada à Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, merece destaque, uma vez que permite ao aluno independência e comunicação funcional.

Para Bersch e Schirmer (2005, p. 88):

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Desta forma, o aluno com deficiência, ao fazer uso da linguagem, passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

Portanto, a acessibilidade vai além de adaptar fisicamente espaços e engloba várias ações e políticas para promover a inclusão social completa. Isso envolve desenvolver tecnologias que dão apoio, elaborar políticas inclusivas, promover uma cultura de respeito à diversidade e implementar práticas educacionais abrangentes.

Sasaki, (2009, p.2.) fala que:

É preciso ressaltar que todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como tecnologias assistivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência. Este imperativo está refletido em toda a extensão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A acessibilidade busca garantir que todos possam viver com dignidade, com suas necessidades atendidas e seus direitos respeitados. É sobre desenvolver uma sociedade que reconheça cada pessoa não apenas por suas aptidões, mas pela sua colaboração especial com a comunidade.

Enquanto se progride na direção dessa meta, é importante ter em mente que a acessibilidade traz benefícios para todos, resultando em ambientes mais enriquecedores, variados e inovadores para as atuais e futuras gerações.

### 3.6 MÃES, PROFESSORES E A CULTURA DE PAZ

Mães e professores, por meio da Cultura de Paz, podem contribuir para a inclusão. Mas, afinal, o que é incluir? As pessoas com deficiência, ao longo da história, passaram por processos de extermínio, exclusão, segregação, integração e, atualmente, o paradigma da inclusão baseia-se na ideia de igualdade de oportunidades, na perspectiva dos direitos humanos.

No caso brasileiro, isso começa a ser consolidado no marco legal, com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015), documentos que defendem o direito da pessoa com deficiência a ser atendida em sua integralidade nos mais diversos ambientes.

No entanto, como a inclusão é um processo, ainda observamos, em muitas situações, pessoas sendo categorizadas conforme a deficiência ou sendo impedidas de usufruir de seus direitos de forma plena na sociedade, devido às barreiras que enfrentam.

Segundo Sasaki (1997, p. 2):

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.

A família é a primeira referência de comunidade para uma criança; no entanto, não é a única. Um ditado supostamente africano nos diz que: “é preciso uma aldeia para se educar uma criança”. Sendo assim, essa criança necessita estar inserida, estimulada e segura em outros ambientes. Porém, essa garantia de cuidado não exclui a família/mãe desse processo, pois é a partir do núcleo familiar que temos a base para um atendimento humanizado.

Para Gandhi (1988 *apud* Jares, 2002, p. 71), “[...] não apenas a escola deve estar aberta e integrada a seu meio como a educação não pode ser responsabilidade exclusiva da escola; toda a comunidade deve participar dela.”

Salles Filho, ao fazer uma análise de um dos seis pontos discutidos no “Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, reflete sobre: *“descobrir a solidariedade: contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, para construir novas formas de solidariedade”*, conforme o autor:

Vale lembrar que a família e a comunidade são os espaços básicos e iniciais da solidariedade, nos quais podemos contribuir para melhorar. Neste princípio também está expressa a valorização da mulher, perante uma cultura machista global que vitimiza milhões de mulheres ao redor do planeta. Além disso, os princípios democráticos, a possibilidade de voz a todas as pessoas também são fundamentais para aprofundar a cidadania e a solidariedade. (2019, p.112)

Possibilitar que mães e professores caminhem juntos para o atendimento das crianças permite oferecer, de forma integral, a assistência necessária para o desenvolvimento deste sujeito. Conhecendo de forma mais aprofundada suas características psicossociais e a cultura à qual está inserido, conseguimos garantir um atendimento mais individualizado e assertivo.

Conforme Fiore et al (2023, p. 44), mencionam no Documento norteador da coordenação nacional de família - FENAPAES, o ingresso e permanência das crianças na escola é cercado de preocupações a angústia, existe uma insegurança muito grande sobre o que está por vir:

O ingresso ao ensino fundamental, pode gerar para a família diversas aflições, preocupações, com a possibilidade ou dificuldade de acompanhar o percurso acadêmico, se será oferecido apoio, se é possível a oferta de acompanhamento, como a família pode apoiar essas atividades. Outra

dúvida é se a Escola está preparada para receber crianças com deficiência intelectual e múltipla. São tantas indagações, dúvidas, preocupações, principalmente quando esta criança necessita de um acompanhante diariamente, em virtude de suas particularidades. E infelizmente, no Brasil, existe uma grave contradição entre a legislação que ampara todas crianças, e as coloca na condição prioritária, e a prática em que essa priorização dificilmente é efetiva, lamentavelmente. Pois ainda falta muito conhecimento, empatia e aceitação em relação a diversidade e as necessidades pessoais de cada um. Necessitamos muito de acessibilidade atitudinal, talvez até mais que arquitetônica.

Ainda não há uma relação de confiança e parceria entre as mães e a escola. Há um desconforto sobre o que será ofertado à criança, a desconfiança se a criança terá de fato o atendimento ao qual tem direito. Paulino *et al.* (2008, p. 33), diz que:

A denúncia da existência de alunos segregados em salas de aula supostamente inclusivas é muito frequente. Entendemos que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social. Para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo.

Essas e outras preocupações são recorrentes no cotidiano das mães, pois afetam diretamente seus filhos, que muitas vezes não possuem ferramentas ou habilidades para expressar o que sentem ou mesmo descrever as situações vivenciadas.

No entanto, Funari (2009, p. 109-110) nos diz que:

A família representa um dos pilares de grande relevância para a promoção do processo de inclusão no ensino regular. O envolvimento parental ativo e cooperativo com os demais elementos socioeducativos responsáveis pela inclusão escolar, professores e equipe diretiva é importante para um melhor desenvolvimento desse processo.

A relação entre mães de alunos com deficiência e professores é fundamental para o desenvolvimento da criança, mesmo quando há divergências sobre a maneira que a escolarização deve ser conduzida, essa situação pode ser mediada pela Cultura de Paz, buscando uma convivência harmoniosa, baseada na solidariedade, na escuta e no diálogo. Para Salles Filho (2019, p. 104), a:

Cultura de paz é um processo de construção, de caminhada, e não de "enfrentamento" da cultura de violência. Até porque a cultura de paz será operacionalizada em ações pedagógicas da educação para a paz pelos seres humanos, não perfeitos e iluminados, mas pelas pessoas vivendo na

mesma sociedade, nas comunidades, exercendo sua cidadania, sendo exploradas, participando de movimentos sociais; pelos intelectuais, trabalhadores, pelos alunos nas escolas, com todas as diferenças e valores positivos ou não.

Através dos princípios das “5 Pedagogias da Paz”, que serão apresentadas a seguir, teremos acesso a concepções que oferecem uma base teórica e prática para estimular o diálogo, a compreensão e a resolução de conflitos.

Ao iniciar a discussão sobre a Pedagogia dos Valores, é necessário considerar a relatividade e a subjetividade dos valores humanos. Somos frutos das crenças e vivências de nossas famílias e sociedade. A partir da cultura em que estamos inseridos, se dará nossa relação com as pessoas e situações com as quais nos deparamos.

Conforme a estrutura social e cultural, aceitamos com maior ou menor facilidade situações sociais. Ter ou não crianças com deficiência em sala de aula, por exemplo, até pouco tempo promovia discussões acerca da legitimidade ou não desse direito. Para Salles Filho (2019, p. 250):

Conviver com os pares, com o sentido de respeito ao ser humano, que carrega diferenças e, ao mesmo tempo, pode ensinar com elas, é fundamental, assim como aceitar que a diversidade é um bem precioso a ser preservado e estimulado, diante de tantas formas de violência [...]

Dentro desse cenário, a interação entre mães de estudantes com deficiência e professores, por vezes, pode ser caracterizada por discordâncias em relação à relevância e ao método de abordar a inclusão. Para alguns, a inclusão é considerada essencial, enquanto para outros, não.

Entretanto, é essencial entender que a divergência de valores não deve impedir a garantia dos direitos fundamentais já assegurados. O direito à educação, saúde, moradia e reabilitação é garantido por diversos documentos legais, os quais devem ser seguidos e colocados em prática, independentemente das discordâncias de opinião.

A proposta da Pedagogia dos Direitos Humanos visa tornar o conhecimento sobre os direitos fundamentais acessível a todos e ensinar como utilizá-los de forma eficaz. Segundo Salles Filho (2019, p. 272), essa abordagem pedagógica, especialmente na educação para a paz, tem um papel importante ao destacar os desafios globais e locais da sociedade relacionados aos direitos humanos.

Ela se sobressai por sua habilidade em evidenciar as injustiças e vulnerabilidades que a humanidade enfrenta, assim como em detectar e revelar claramente os direitos humanos onde quer que isso aconteça.

Dessa forma, a *Pedagogia dos Direitos Humanos* não só educa sobre os direitos básicos, como também estimula atitudes práticas para fomentar a igualdade, a justiça e a consideração pelos direitos de cada pessoa, colaborando para a formação de uma sociedade mais acolhedora e empática.

A partir da divergência de valores e do entendimento da necessidade de resolução de problemas, analisa-se a Pedagogia da Conflitologia, que não visa extinguir o conflito, mas sim, entre outras propostas, mediar os momentos de tensão de forma respeitosa. Salles Filho (2019, p. 291) aponta que “os conflitos são elementos naturais, pois a contradição, com o intuito de complementar as diferentes perspectivas, é um processo inevitável”.

Ou seja, não existe uma verdade absoluta que deva ser seguida de forma obediente e inquestionável. Essa não é, de forma alguma, a proposta da Cultura de Paz. O que existe, na realidade, é a proposta de aprender a enfrentar os conflitos nas relações por meio da mediação, com o objetivo pedagógico de crescimento mútuo, conforme se afirma em Rayo (2004 *apud* Salles Filho, 2019, p. 293).

Propor espaços mediados para o diálogo franco e aberto é indispensável para o fortalecimento dos laços existentes entre mães e professores, estar aberto a ouvir e propor soluções de forma empática são elementos importantes desse momento. Salles Filho (2019, p. 298) nos explica que:

Vemos, no estudo da conflitologia, mais que apenas técnicas de mediação, mas um posicionamento na questão das relações humanas, que privilegie a escuta e o diálogo, que valorize a tolerância positiva e não a passividade, que entenda que os outros podem ter suas perspectivas diferentes das nossas, mas que isso não constituam muralhas para as convivências com o mínimo de humanidade, civilidade e crescimento mútuo através das diferenças.

Não se deve temer o conflito, desde que ele tenha a intenção de desenvolver e fortalecer as relações, como forma de crescimento social. Quando o tema gerador de conflito não é tratado da maneira adequada poderá, neste caso, gerar atos de violência.

Salles Filho (2019), esclarece que o conflito pode ser o deflagrador da violência ou para a constituição da paz. E que o conflito por si só não é violência, mas que se não resolvido, pode, sim, gerar muitos tipos de violência.

Como quarto item das pedagogias, tem-se a *Pedagogia da Ecoformação*, que compreende o ser humano como parte integrante e indispensável de um todo, interligado com a natureza, espiritualidade e sociedade, transcendendo as fronteiras individuais e percebendo o mundo por uma visão interligada.

Salles Filho (2019, p. 325) nos faz refletir sobre a educação para paz e a pedagogia da ecoformação.

Por isso, a educação para a paz, com a pedagogia da ecoformação, está na construção/reconstrução da interioridade do ser humano, marcada pela intenção da espiritualidade como forma de viver, como forma de ser, dentro de um ecossistema, considerando a natureza e a vida com a perspectiva da cidadania planetária.

A compreensão dos seres humanos como integrantes de um sistema ecológico único e complexo destaca a necessidade de desenvolver uma educação para a paz não apenas sob a ótica da ausência de conflito, mas para a promoção harmônica e equilíbrio entre todos os elementos do ecossistema planetário.

A escola, assim como a família, são estruturas sociais interligadas que coexistem. Propor essa existência em harmonia, compreendendo que não estamos em núcleos separados, é de extrema importância. O atendimento à criança com deficiência é o elo de ligação entre essa tríade: mães, professores e escola. Não há como dissociar e esperar que cada sujeito realize suas atividades de forma independente e isolada.

Conclui-se essa breve explanação sobre as cinco pedagogias da paz, referindo-se à Pedagogia das Vivências/Convivências, talvez a mais desafiadora, pois trata-se de confrontar as experiências vivenciais individuais, momentos esses carregados de valores, expectativas, conhecimentos e, principalmente, situações de conflitos anteriores, não conduzidos de forma adequada.

Compreende-se a necessidade de conviver em sociedade, do apoio mútuo e da importância de relacionar-se com seus pares. Essa não é uma constatação direcionada apenas para as crianças, mas também válida para os demais sujeitos da sociedade. Quando se pensa na relação existente entre mães e professoras, é

necessário levar em consideração essa “bagagem” de vivências experienciadas por esses dois grupos. Para Jares (2008, p. 15 *apud* Salles Filho, 2019, p. 346)

Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado, etc. E isto é assim porque não há possibilidade de viver sem conviver - nós, humanos, somos seres sociais e precisamos dos outros para a própria subsistência. A fragilidade da vida humana é uma das razões que explicam a convivência, ainda que não seja a única. Entretanto, a forma de organizar a convivência em diversos âmbitos (familiar, laboral, político, internacional, etc.) admite diferentes possibilidades que estão cruzadas pelas variáveis já citadas.

São pessoas que, em muitos casos, vivem sob uma constante pressão social, familiar e financeira. Às mães, em muitas situações, cabe, além das tarefas do lar e do trabalho, a responsabilidade de ser a cuidadora principal do filho. Conforme Castro e Piccinini (2004, p. 90 *apud* Silver, Westbrook, e Stein, 1998):

Embora os níveis de estresse de pais e mães de crianças cronicamente doentes sejam parecidos, geralmente as mães se envolvem mais do que os pais no processo de tratamento, indo com mais frequência do que os pais ao hospital e interagindo mais com a equipe de profissionais que tratam da criança .

A ela está destinada a responsabilidade de acompanhar o filho na escola, nas consultas, na terapia, enfim, em todos os ambientes que a criança deva ou consiga frequentar.

Na outra ponta dessa relação, tem-se a figura do professor, que se depara, muitas vezes, com uma pressão social para a inclusão, tendo, em muitos momentos, a intenção de promovê-la, mas sem os recursos e materiais pedagógicos necessários.

É importante o estímulo à criação de vínculo, ao diálogo, ao conhecer-se. Ambas as partes não devem se perceber como rivais na relação de atendimento à criança; novamente, destaca-se que não há certo ou errado, mas sim a necessidade de somar as vivências pré-existentes da criança para, a partir desse momento, possibilitar um leque de possibilidades de desenvolvimento. O que é esperado e desejado por todos. Sobre esse tema, Salles Filho (2019, p. 343), diz que:

[...] Vivências acessam o indivíduo por inteiro, o que remete à perspectiva do corpo, da sensibilidade, da emoção e do cognitivo-racional, que reconhecem a necessidade dessa relação complexa entre saber e

experiência. Reconhecer esse aspecto é essencial para a educação em geral e para a educação para a paz, uma vez que as ações de enfrentamento à violência via cultura de paz serão sempre baseadas nas relações entre pessoas e grupos.

Levando em consideração a complexidade da questão da inclusão, sobretudo quando se enfatiza a relação das mães de alunos com deficiência e os professores, fica claro que é necessário adotar abordagens de interação que incentivem o diálogo, a empatia mútua e o estabelecimento de vínculos fundamentados na compreensão e na colaboração da Paz

A Organização das Nações Unidas - ONU (ONU, 1999, p.2 - 3 ) definiu cultura de paz na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, em 06 de outubro de 1999, da seguinte maneira:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – parceria UNESCO-Associação Palas Athena 3
- c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- e) Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras;
- f) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;
- g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação;
- i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

A Cultura de Paz não se baseia em um método ou puramente regras a serem seguidas, é um conjunto de valores, mas principalmente atitudes, comportamento e estilo de vida a serem implementados, levando sempre em consideração a defesa da vida e da dignidade humana.

Callado (2004, p.30 *apud* Sebaje, Hammes e Hammes, 2019, p.5) afirma que:

A Cultura de Paz pode ser pensada como filosofia de vida, como forma de regular os conflitos e como estratégia política para a transformação da

realidade. Caracterizando - se pela busca coletiva de um modo de vida que contribua para a construção de um mundo mais justo, solidário e com paz.

O autor direciona o olhar para as mudanças de cunho pessoal que devem ser feitas para a Cultura de Paz e para a necessidade de um pensamento crítico e político a respeito da sociedade.

Para Salles Filho (2019, p. 20): “Isso significa que uma Cultura de Paz pauta-se pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver.”

As relações, que são inerentes à organização social humana, por vezes carregam consigo traços culturais de exclusão, violência e segregação.

Maldonado (1997, p. 96) *apud* Hammes (2009, p. 88) sugere: “Para construir uma cultura de paz, é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não-violento (por meio de acordos) e não de modo hostil.”

Sendo assim, os temas em pauta precisam ser confrontados, discutidos e debatidos. O conflito deve existir para que novas ideias sejam propostas, mudanças ocorram; no entanto, esse conflito é que deve ser conduzido de forma respeitosa e não-violenta.

O ambiente escolar pode e deve auxiliar nesta temática, pois como já mencionado é o local socialmente aceito para a educação. Hammes (2009, p.90):

Parte-se da compreensão do conflito como algo normal que se estabelece no encontro de pessoas. Compreende-se que onde existem pessoas há pensamentos e posicionamentos diferentes, que podem resultar em conflitos. E a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, é também um lugar de encontro de pessoas.

Ao pensar em “cultura”, deve-se compreender que se trata de um conjunto de vivências, ideias, ideologias, comportamentos, tradições de um povo, que é passado através das gerações e que produz leis e regras sociais. Morin (2012, p. 85-86 *apud* Salles Filho, 2019, p. 51):

A cultura é indispensável para a emergência do espírito e para o desenvolvimento total do cérebro, os quais são indispensáveis à cultura e à sociedade humana, as quais só existem e ganham consistência na e pelas interações entre os espíritos/cérebros dos indivíduos. Enfim, a esfera das coisas do espírito é e continua inseparável da esfera da cultura: mitos, religiões, crenças, teorias, ideias.

A cultura está implícita em todos os momentos da vida. Sendo assim, somos influenciados pela cultura, ao passo que a modificamos. Há uma relação simbiótica entre a sociedade e os seus pilares culturais.

Assim como Hammes (2009, p. 92) afirma: "Essa compreensão de cultura permite entender tanto a cultura de violência quanto a cultura da paz como construções humanas: não são inerentes à humanidade. São ensinadas, aprendidas e construídas [...]".

A colaboração entre mães e professores é essencial, pois ambos desempenham papéis fundamentais no bem-estar e desenvolvimento das crianças. Para tanto, é necessário que essa relação seja pautada na confiança, respeito e na busca de soluções colaborativas para os desafios encontrados.

De acordo com Chrispino e Chrispino (2002, p. 16 *apud* Sebaje, Hammes e Hammes, 2019, p. 6):

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal [...] ou interpessoal.

Uma abordagem pautada nas *cinco pedagogias para a paz*, enfatizando a valorização das diferenças, a diversidade e sobretudo o diálogo respeitoso para que o indivíduo se sinta reconhecido e respeitado em sua integralidade, pode ser o ponto chave para a mudança social que tanto se almeja.

Para Salles Filho (2019, p. 49), portanto, não há uma única Cultura de Paz a buscar; existem as inúmeras formas dessa Cultura de Paz ser construída e estabelecida nas diferentes famílias, nas comunidades, nas cidades e nos países.

A construção de uma cultura de paz e inclusão depende do empenho e dedicação de toda a comunidade escolar, incluindo aqui mães, professores, gestores e alunos. Através da colaboração, empatia e desejo de mudança, pode-se avançar na busca de uma sociedade mais justa, solidária e equitativa para todos.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, aborda-se a revisão bibliográfica relacionada à inclusão, às mães e à educação para a paz. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos.

A pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador ter embasamento e um ponto de partida sólido para seus estudos, além de ampliar seu campo de atuação, uma vez que a pesquisa in loco nem sempre é possível de ser realizada.

Sendo assim, realizou-se pesquisa nas plataformas Capes, Scielo e CAPES teses e dissertações, com filtro para o período entre os anos de 2015 a 2025, língua portuguesa e palavras-chave “educação inclusiva”, “mães” e “educação para a paz”. Como não houve resultado para a busca com esses termos juntos, a pesquisa foi dividida em dois grupos de palavras: “educação inclusiva”; “mães” e “educação inclusiva”; “educação para a paz”.

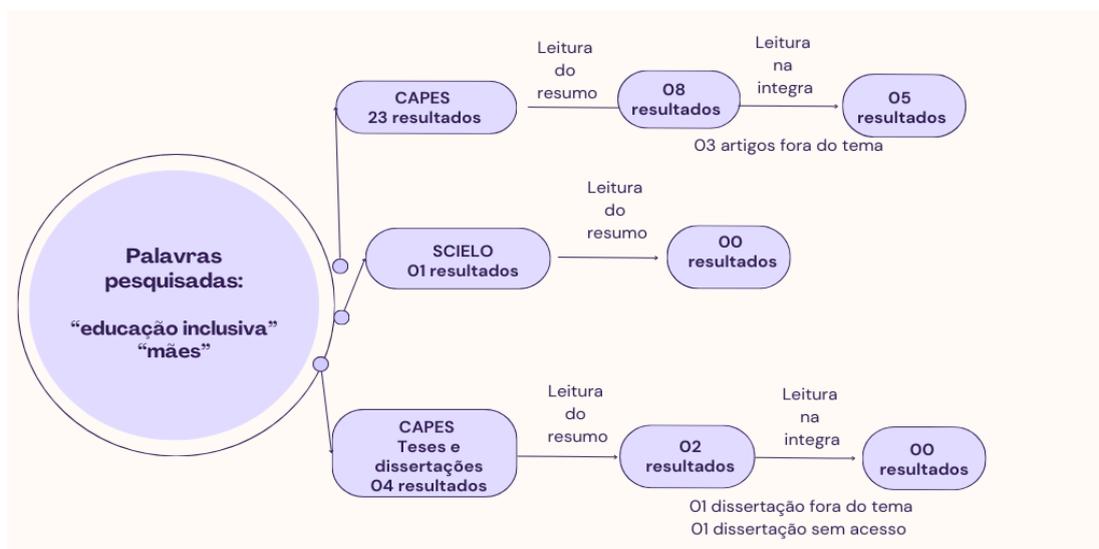
Como resultado da primeira pesquisa, encontraram-se 23 (vinte e três) artigos na Plataforma Capes, 01 (um) na plataforma Scielo e 4 (quatro) dissertações na plataforma CAPES teses e dissertações.

Selecionaram-se 28 (vinte e oito) documentos na busca. No entanto, 01 (um) tratava-se do mesmo artigo (nas plataformas CAPES e Scielo), sendo excluído o da Scielo.

Realizou-se a leitura inicial dos resumos para a seleção dos documentos a serem analisados, resultando na escolha de 10 (dez) documentos para leitura na íntegra. Após a leitura, 04 (quatro) deles foram desconsiderados por não estarem dentro do tema de pesquisa e 01 (um) por não ter o acesso liberado, restando um total de 05 (cinco) textos relacionados à busca “educação inclusiva” e “mães”.

Conforme figuras e quadros abaixo:

Figura 1 - Esquema de seleção de artigos.



Fonte: A autora, 2024.

Quadro 1 - Relação de documentos selecionados.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	LINK	REFERÊNCIAS
01	Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva	SANTORO BORGES, A. K.; FERREIRA DE SILVA, C. H.; DELLAZZANA_ZANON, L. L.	2021	Cadernos do Aplicação	<a href="https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114048">https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114048</a>	SANTORO BORGES, A. K.; FERREIRA DE SILVA, C. H.; DELLAZZANA_ZANON, L. L. Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114048DOI: <a href="https://doi.org/10.22456/2595-4377.114048">https://doi.org/10.22456/2595-4377.114048</a>
02	Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras	SILVA, L. S. DA.; SZYMANSKI, L..	2020	Scielo	<a href="https://www.scielo.br/j/ep/a/zV3mptHbZjLyVFhg3q9XxzS/?lang=pt#">https://www.scielo.br/j/ep/a/zV3mptHbZjLyVFhg3q9XxzS/?lang=pt#</a>	SILVA, L. S. DA.; SZYMANSKI, L.. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e225328, 2020.
03	Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado	SILVA JUNIOR, S. V. da; CIA, F.	2021	Revista Educação Especial	<a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39311">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39311</a>	SILVA JUNIOR, S. V. da; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e27/1-29, 2021. DOI: 10.5902/1984686X39311.
04	MATERNIDADE POLÍTICA: TRAJETÓRIAS DE VIDA, EDUCAÇÃO E LUTAS POR DIREITOS	CAVALACANT E, G.B; CHAGAS, E.F; LUSTOSA, FRANCISCA, G.	2020	Revista Dialectus	<a href="http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62756">http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62756</a>	CAVALACANTE, G.B; CHAGAS, E.F; LUSTOSA, FRANCISCA, G. Maternidade política: trajetórias de vida, educação e lutas por direitos. Revist Dialectus. A. 9, n.20, p 209-236, 2020.
05	Relação família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras	CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H.	2021	Scielo	<a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt#">https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt#</a>	CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H.. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0156, 2021.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 2 - Análise de documentos selecionados - documentos de 01 e 02.

	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS	REFERÊNCIAS
01	Investigar a concepção de mães de filhos com deficiência, que são também professoras, sobre bullying relacionado à criança com deficiência no ensino fundamental I.	Questionário sobre formação e trabalho das professoras (LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA [LAPEGE/ UFRGS], 2010a). "Entrevista semiestruturada sobre bullying e inclusão" e "Questionário sobre bullying.	Falta de preparo de professores para trabalhar com questões relativas à inclusão e ao bullying, falta de infraestrutura da escola para bem receber alunos com deficiência, medo em relação ao futuro e à inclusão dos filhos das professoras mães de pessoas com deficiência na sociedade e esforço para que a inclusão, de fato, ocorra com seus alunos. Constatou-se que as professoras-mães manifestaram sentimento de tristeza e angústia, pois ao responderem sobre a educação inclusiva não puderam deixar de relatar suas experiências como mães de crianças com deficiência.	SANTORO BORGES, A. K.; FERREIRA DE SILVA, C. H.; DELLAZZANA_ZANON, L. L. Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114048 DOI: <a href="https://doi.org/10.22456/2595-4377.114048">https://doi.org/10.22456/2595-4377.114048</a>
02	Compreender os sentidos do diagnóstico de estudantes para suas famílias e professoras, partindo da perspectiva fenomenológico existencial.	Pesquisa qualitativa, participativa com base no pensamento fenomenológico hermenêutico	Revelou-se que o diagnóstico tem um papel importante para dar segurança às professoras e mães nas intervenções e ações cotidianas com crianças com necessidades educacionais especiais; por outro lado, a pesquisa trouxe à tona que diante do diagnóstico - entendido como a nomeação científica de uma existência - a narrativa sobre essa criança passa inevitavelmente por seu quadro nosológico, ao passo que aquelas que não receberam diagnóstico são apresentadas de modo complexo, a partir de muitas das suas características, inclusive dos seus potenciais.	SILVA, L. S. DA .; SZYMANSKI, L.. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e225328, 2020.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 3 - Análise de documentos selecionados - documentos de 03 a 05.

03	Objetivou descrever e analisar as percepções dos familiares de estudantes PAEE sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em um município amazonense de grande porte.	Trata-se de uma pesquisa descritiva, desenvolvida por meio de abordagem qualitativa.	Os resultados apontam para a necessidade de revisão dos serviços especializados, bem como a análise e a reformulação da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	SILVA JUNIOR, S. V. da; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e27/1-29, 2021. DOI: 10.5902/1984686X39311.
04	Objetivo de trazer narrativas que revelam sentimentos, resistência, interesses e desejos.	Entrevistas	Faz - se necessária a constituição de redes de apoio para as mães se estruturarem e se organizarem melhor.	CAVALACANTE, G.B; CHAGAS, E.F; LUSTOSA, FRANCISCA, G. Maternidade política: trajetórias de vida, educação e lutas por direitos. Revist Dialectus. A. 9, n.20, p 209-236, 2020.
05	Investigar a relação entre a família e a escola no contexto da inclusão de crianças com TEA	Abordagem qualitativa, de caráter exploratório e corte transversal	A análise de conteúdo revelou preocupações, dificuldades, conquistas e perspectivas futuras no âmbito da inclusão.	CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H.. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b> , v. 27, p. e0156, 2021.

Fonte: A autora, 2024.

A segunda parte da pesquisa foi realizada utilizando os termos “educação inclusiva” e “cultura de paz” nas plataformas Capes, Scielo e CAPES teses e

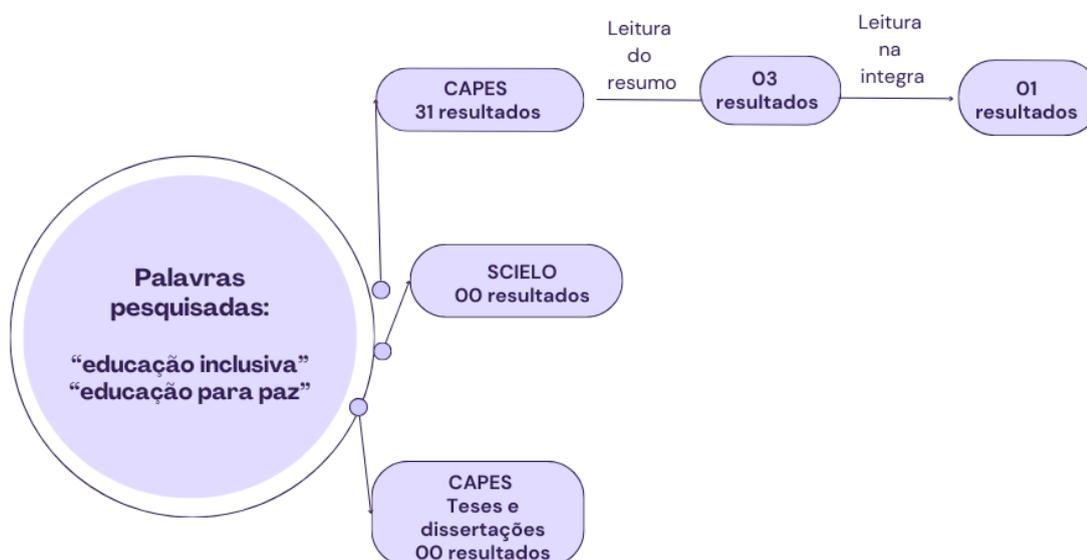
dissertações, com filtro para o período entre os anos de 2015 a 2025, língua portuguesa e palavras-chave “educação inclusiva” e “educação para a paz”.

Como resultado da segunda pesquisa, encontrou-se 67 (sessenta e sete) documentos. Após filtrar para apenas os de língua portuguesa, restaram 31 (trinta e um) documentos na Plataforma Capes. Não foram encontrados documentos nas plataformas Scielo e CAPES teses e dissertações. Selecionou-se 31 (trinta e um) documentos na busca, todos da plataforma CAPES.

Realizou-se a leitura inicial dos resumos para a seleção dos documentos a serem analisados, resultando em 03 (três) documentos selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura, 02 (dois) deles foram desconsiderados por não estarem dentro do tema de pesquisa, restando um total de 01 (um) texto relacionado à busca “educação inclusiva” e “cultura de paz”.

Conforme figuras e quadros abaixo:

Figura 2 - Esquema de seleção de artigos.



Fonte: A autora, 2024.

Quadro 4 - Relação de documentos selecionados.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	PERIÓDICO	LINK	REFERÊNCIAS
01	Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva	KAIUT, JP; DIAS, JRQ; SALLES FILHO, NA; TAVARES, CP	2024	Revista Caderno pedagógico	Disponível em: <a href="https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595">https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595</a>	KAIUT, JP; DIAS, JRQ; SALLES FILHO, NA; TAVARES, CP <b>Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva. Caderno Pedagógico</b> , [S. l.], v. 4, pág. e3595, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-028. Disponível em: <a href="https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595">https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595</a>

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 5 - Análise de documentos selecionados

	OBJETIVO	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS	REFERÊNCIAS
01	Analisar as contribuições teóricas e práticas da educação para a paz, na perspectiva inclusiva nas aulas de educação física através dos jogos cooperativos e valores humanos.	Pesquisa qualitativa e exploratória, e os procedimentos metodológicos apoiados na pesquisa bibliográfica e documental,	Como resultado, os termos Educação para a Paz e Educação Inclusiva estão relacionados, pois o caminho da paz não se faz sem uma Educação Inclusiva e a contribuição da disciplina de educação física é fundamental neste processo. Por fim, a Educação para a Paz e a Educação Inclusiva, não é abstrata e deve ser construída diariamente, diversas facetas podem ainda ser descobertas e exploradas em futuros estudos pela comunidade acadêmica	KAIUT, JP; DIAS, JRQ; SALLES FILHO, NA; TAVARES, CP <b>Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva. Caderno Pedagógico</b> , [S. l.], v. 4, pág. e3595, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-028. Disponível em: <a href="https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595">https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595</a> .

Fonte: A autora, 2024.

Essa pesquisa apontou para o reduzido quantitativo de trabalhos, sendo que, em sua maioria, os achados tratam o tema de forma isolada, refletindo apenas sobre inclusão, a relação de mães com as crianças com deficiência ou ainda sobre cultura de paz. Os trabalhos que se aproximam do tema tratado neste estudo serão comentados a seguir e analisados no decorrer da dissertação.

A metodologia aplicada a esta pesquisa é bibliográfica, de abordagem mista, realizada em uma fase, e exploratória. Gil (2002, p. 41) nos fala sobre as pesquisas exploratórias, que: “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.”

Seguindo as orientações de Gil (2002) sobre a pesquisa exploratória, os instrumentos selecionados para a coleta das informações serão: a pesquisa bibliográfica e documental, questionários com perguntas fechadas direcionados a mães de alunos com deficiência, bem como a professores da sala regular e professores de salas de AEE, das escolas do município de Mostardas/RS.

Para o tratamento dos dados, será realizada, inicialmente, uma análise quantitativa das respostas. No entanto, o teor das respostas será analisado quantitativamente, conforme sugere Creswell (2010, p. 244):

[...] o pesquisador pode coletar os dados quantitativos e qualitativos concomitantemente e integrar ou, então, fundir os dois bancos de dados, transformando os temas qualitativos em contagens, e comparar essas contagens com dados quantitativos descritivos. Nesse caso, a combinação consiste em integrar os dois bancos de dados, realmente fundindo os dados quantitativos aos dados qualitativos.

Assim, optou-se por uma abordagem qualitativa adicional, que permitirá relacionar os dados coletados com a bibliografia previamente estudada, enriquecendo a compreensão e a interpretação dos resultados.

A pesquisa de campo iniciou após aprovação do Comitê de Ética, aceite da Secretaria Municipal de Educação de Mostardas e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por parte dos professores e mães de alunos, convidados a responder os questionários.

Está anexado ao formulário de pesquisa um texto contendo informações sobre o objetivo da pesquisa, sua relevância para o entendimento das relações estabelecidas, os prováveis riscos e a informação sobre a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer fase da pesquisa. Também foi informado aos participantes que será mantido sigilo sobre a identificação da pessoa que responder o questionário, tendo como objeto de análise apenas os dados informados.

Entende-se como possíveis riscos para os entrevistados o constrangimento em responder a alguma pergunta, por se tratar da expressão de opiniões/percepções sobre a relação entre professores e mães. No entanto, acreditava-se que essa situação seria minimizada com o sigilo proposto a respeito dos dados pessoais dos participantes.

Foram elaborados três formulários de acordo com o público que se pretendia entrevistar - professores da sala regular, professores do AEE e mães de alunos com deficiência. Optou-se pelo uso de questionário, para pesquisa mista, com questões estruturadas, fechadas de múltipla escolha, que foram enviados via plataforma Google Forms, pois esta ferramenta é de fácil acesso, permitindo que os entrevistados tivessem mais liberdade para realizar o preenchimento, uma vez que não há a interação humana direta.

Os questionários foram divididos em duas sessões, conforme o entrevistado. O formulário destinado aos professores de sala regular e aos professores do AEE identificou, primeiramente, o nível de atuação do professor, a formação inicial e complementar e quais as deficiências apresentadas pelos alunos atendidos. Em seguida, foram apresentadas questões relativas à opinião do professor quanto ao atendimento de alunos com deficiência em sala de aula, bem como sua relação com as mães desses alunos.

No questionário destinado às mães, também no primeiro momento foram recolhidas informações referentes à deficiência do aluno, o nível de escolarização, se recebe Atendimento Educacional Especializado e outras terapias, além da composição familiar. Caso não fosse a mãe a responder o questionário, este não seria utilizado na pesquisa.

Na segunda parte do formulário, investigou-se a opinião das mães quanto à percepção delas sobre a deficiência dos filhos e sua impressão a respeito da relação com os professores que atendem à criança.

Após a autorização desta pesquisa no Comitê de Ética, os formulários foram enviados, via Secretaria de Educação, para os professores e mães, e estabeleceu-se um período de dois meses para as respostas.

Os resultados dessa pesquisa foram importantes para melhorar a colaboração entre mães e professores e promover a inclusão escolar de maneira eficaz, contribuindo, ainda, para a construção assertiva do produto educacional aplicável.

#### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA DE ONDE FALO?

O município de Mostardas está localizado no litoral médio do Rio Grande do Sul, em uma península, cercados pelo mar (Oceano Atlântico) e lagoa (Laguna dos Patos), conforme imagem abaixo:

Figura 3 - Mapa do Rio Grande do Sul com a cidade de Mostardas em destaque.



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu, 2006

Conforme hipótese elencada pela historiadora Guedes (2020, p.24), o nome “Mustardas” teria surgido de trincheiras cavadas e cobertas com uma esteira de taquara e junco, as quais eram camufladas plantando-se mostarda, já que este vegetal não murcha, desse modo abrigaria e camuflaria os soldados nas guerras.

Criado pela Lei Estadual n.º 4.691, de 26 de dezembro de 1963, o município antes pertencente a São José do Norte passou a implantar o governo municipal e funcionamento efetivo da estrutura administrativa, em 11 de abril de 1964. Mostardas é um município relativamente novo politicamente.

Economicamente, o município depende da produção de arroz (possuindo a maior porcentagem do grão inteiro do RS, sendo o único no Brasil com denominação de origem. Além da produção de gado, produção de silvicultura e criação de ovinos.

Culturalmente, a cidade se destaca pela produção do “Cobertor Mostardeiro”, produzido através de densa lã de carneiro, com técnica trazida das Ilhas dos Açores

em Portugal, de onde vieram os primeiros casais Açorianos a povoar a cidade, possuindo Casario Açoriano tombado pelo Patrimônio Histórico do Município desde 1989. Além de ser conhecida como a terra de nascimento do filho de Anita e Giuseppe Garibaldi, Domenico Menotti Garibaldi, em 1840.

Fotografia 1 - Foto Casario Açoriano



Fonte: Destinos do Sul, 2023.

Mostardas ainda possui 3 (três) Comunidades Quilombolas em seu território, fruto de doações dos donos das terras aos seus escravos, fato que contribuiu muito para a cultura do município através dos rituais de origem africana, como o “Ensaio de Promessa Quicumbi” que é uma manifestação religiosa que se associa às congadas, e que é realizada em louvor a Nossa Senhora do Rosário.

Fotografia 2 - Ensaio de Pagamento de Promessa



Fonte: Tadeu Vilani / Agencia RBS, 2018.

Além de abrigar parte do Parque Nacional da Lagoa do Peixe, criado em novembro de 1986, possui uma área aproximada de 344 km<sup>2</sup>. É um dos principais ecossistemas costeiro e marinho, refúgio de aves migratórias limícolas da América do Sul.

Possui uma população de aproximadamente 12.000 habitantes, distribuídos em uma extensão de 60km, e conforme dados informados pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS em, 2010, 26,46% de pessoas, informava algum tipo de deficiência.

Conforme as informações apresentadas pelo educacenso, a rede municipal de educação de Mostardas é composta por 9 Escolas de Ensino Fundamental e 3 escolas de Educação Infantil, além da rede estadual que conta com 1 escola de ensino fundamental e 2 de ensino médio, neste estudos serão analisadas as informações da rede municipal, distribuídas conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Amostra de escolas Ed. Infantil, Ed. Fundamental.

ESCOLA	ETAPA	LOCALIZAÇÃO	Nº ALUNOS
E. M. E. I. Vó Tota	Ensino Infantil	Zona Urbana Vila Norte	65
E. M. E. I. Hélio Rodrigues da Silva	Ensino Infantil	Zona Urbana Vila Norte	129
E.M.F. Anita Garibaldi	Ensino Infantil	Balneário Mostardense distante 12 km da sede	5
	Fundamental		18
E.M.F. Bento Gonçalves	Ensino Infantil	Zona Rural distante 14 km da sede - 2º distrito Rincão do Cristovão Pereira	5
	Fundamental		13
E.M.F. Dr. Dinarte Silveira Martins	Ensino Infantil	Sede Vila Norte	32
	Fundamental		228
E.M.E.I. Dona Iolanda Tesche	Ensino Infantil	Sede Sul Baixada	131
E.M.F. Emílio Ferreira de Lemos	Ensino Infantil	Zona Rural distante 10 km da sede - 3º distrito São Simão - Localidade do Valim	31
	Fundamental (1º a 4º ano)		52
E.M.F. Marcílio Dias	Ensino Fundamental (5º a 9º ano)	Zona Rural distante 15 km da sede - 3º distrito São Simão	94
E.M.F. Marcelo Gama	Ensino Infantil	Sede Centro	51
	Fundamental		216
E.M.F. Ruy Miguel Colares Vicitorino	Ensino Fundamental	Sede Sul Baixada	168
E.M.F. Nossa Senhora Aparecida	Ensino Infantil	Zona Rural distante 60 km da sede - Localidade da Solidão	44
	Fundamental		228

E.M.F. Quitéria Pereira do Nascimento	Ensino Infantil	Zona Rural distante 70 km da sede - Comunidade Quilombola da Casca	9
	Fundamental		24

Fonte: A autora, 2024.

Nos últimos anos, a rede recebeu um número expressivo de matrículas de alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, seja ela física, intelectual ou síndrome. Conforme dados do Educacenso, enquanto no ano de 2010 haviam 11 alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Mostardas, em 2020 foram contabilizados 29 alunos, um aumento de aproximadamente 163%.

#### 4.2 PÚBLICO DA PESQUISA

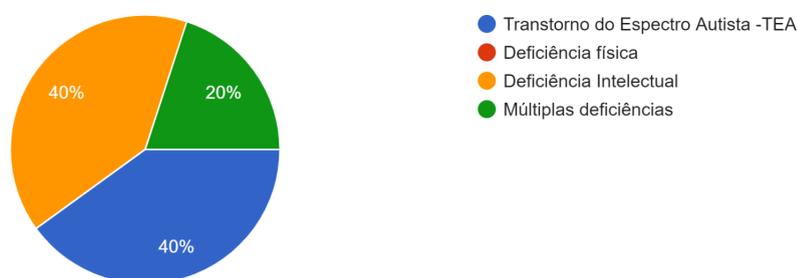
Conforme dados do educacenso de 2020, na rede municipal de Mostardas/RS há 29 alunos com deficiência, este foi o ponto de partida para a definição do quantitativo de mães e professores a serem entrevistados, no entanto, 05 (cinco) mães responderam à pesquisa. Sendo 02 (dois) alunos da educação infantil e 03 (três) alunos do ensino fundamental.

## 5 RESULTADOS

Os formulários foram respondidos por 2 (duas) mães de crianças diagnosticadas com TEA, 2 (duas) mães de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual e 1 (mãe) mãe de crianças diagnosticadas com múltiplas deficiências.

Gráfico 1 - Tipos de deficiência

Aluno com necessidades especiais, quanto:  
5 respostas

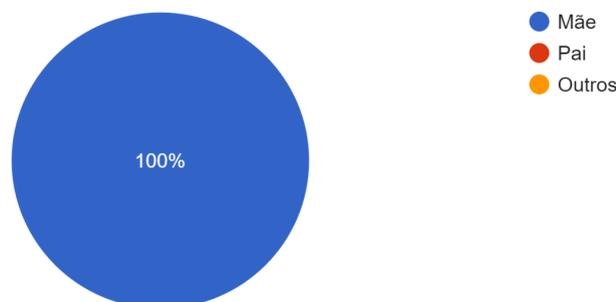


Fonte: A autora, 2024.

A maior parte das famílias é constituída no modelo de família nuclear. No entanto, 100% (cem por cento) das respostas apontam a mãe como responsável principal da criança, conforme o gráfico abaixo. Assim como já mencionado pela bibliografia apresentada.

Gráfico 2 - Responsável principal da criança

Responsável principal da criança  
5 respostas



Fonte: A autora, 2024.

Conforme dados do QEdU (2023), um portal de dados educacionais, idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann que reúne os principais indicadores da educação brasileira, o município de Mostardas conta com 83 professores na educação básica municipal. Projetava-se o quantitativo de entrevistados exposto na tabela 1 abaixo, levando em consideração os dados levantados:

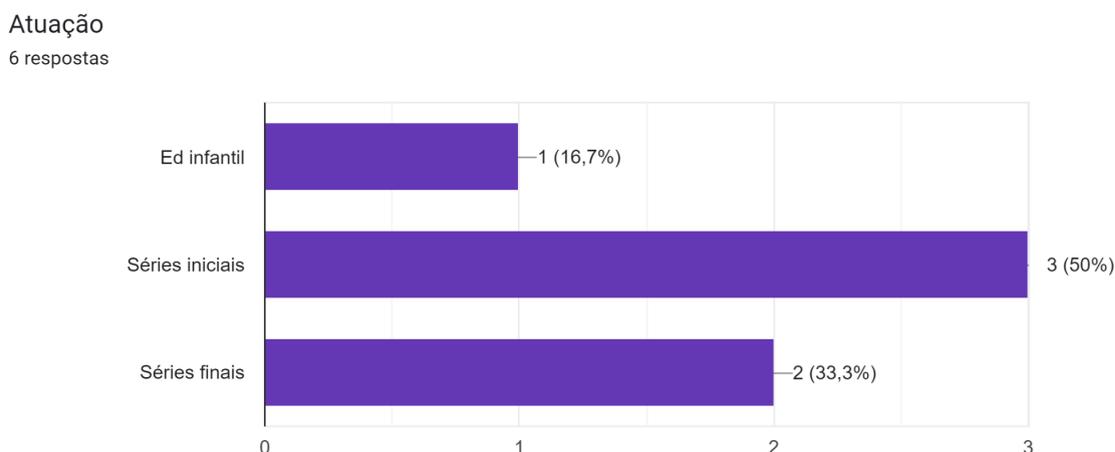
Tabela 1 - Quantitativo previsto de participantes.

Etapa	Quant. alunos	Quant. mães	Quant. professores	Quant professores AEE
Ed. Infantil	2	2	42	1
Fundamental I	16	16		41
Fundamental II	11	11		
Total	29	29	83	3
	115			

Fonte: A autora, 2024.

O questionário destinado aos professores, foi respondido por 07 (sete) professores, sendo (06 seis) que atuam nas etapas de educação infantil e fundamental e 01 (um) no AEE que atua na educação infantil:

Gráfico 3 - Etapa de atuação do professor



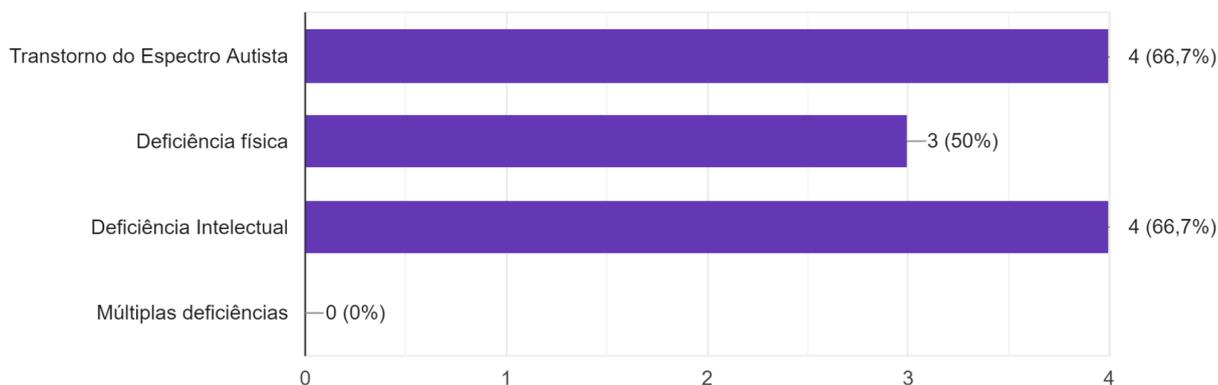
Fonte: A autora, 2024.

A maioria dos professores entrevistados possui como formação inicial o magistério e 83% (oitenta e três por cento) deles diz não possuir especialização na

área de educação especial. Em sua maioria, atendem alunos com TEA ou deficiência intelectual, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Atende alunos com necessidades especiais.

Atende alunos com necessidades especiais, quanto:  
6 respostas



Fonte: A autora, 2024.

Os dados até aqui apresentados confirmam o papel da mãe como principal cuidadora da criança, a falta de formação especializada dos professores e produzem indagações sobre a baixa adesão à pesquisa.

Para análise de dados, foram observadas as orientações de Bardin para a Análise de Conteúdo, seguindo as seguintes etapas: a pré-análise, exploração do material, tratamento de resultados, a inferência e a interpretação de dados finais.

Para a autora, (2016, p. 63):

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

A aplicação do questionário teve o auxílio da divulgação da Secretaria de Educação do Município, através do setor de Coordenação da Educação Especial. Durante o período de divulgação da pesquisa, o formulário foi respondido por 13 (treze pessoas), sendo que dessas 5 (cinco) são mães de alunos com deficiência e 7 (sete professores do ensino regular, 01 (uma) resposta do professor responsável

pelo AEE. Das 06 (seis) respostas de mães, 01 (uma) foi descartada, pois a criança não estuda em escolas do município.

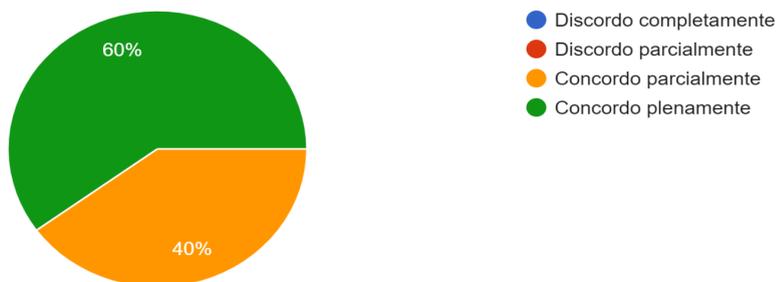
A baixa adesão do questionário propõe uma reflexão sobre os motivos que levaram à recusa em participar, uma vez que professores e mães foram apresentados à proposta da pesquisa através de vídeo produzido pela pesquisadora, além de áudio informando-as os objetivos da pesquisa, bem como reafirmando a confidencialidade das informações.

Desses 60% (sessenta por cento) recebem atendimento de monitor escolar e 100% (cem por cento) dos alunos são atendidos nas salas de AEE, 40% (quarenta por cento) recebem atendimento de reforço escolar e 80% (oitenta por cento) são atendidos por outros profissionais específicos, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e outras terapias específicas para deficiência.

Os dados apontam também que a maioria das mães acreditam que professores encontram dificuldades no atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Gráfico 5 - Acredito que os professores encontram dificuldades no atendimento dos alunos com necessidades especiais.

5 respostas

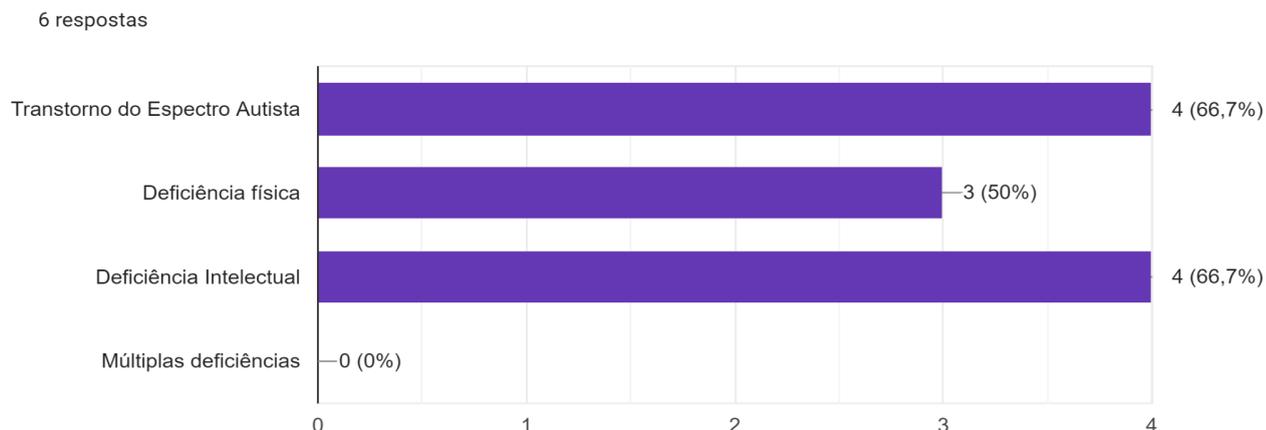


Fonte: A autora, 2024.

Quanto ao questionário destinado aos professores, 50% (cinquenta por cento) atuam nas séries iniciais, tendo, a maioria, como formação inicial magistério/pedagogia.

Apenas 1 (um) dos professores respondeu ter especialização na área de educação especial e todos atendem alunos com algum tipo de deficiência, prevalecendo Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Gráfico 6 - Atende alunos com necessidades especiais, quanto:



Fonte: A autora, 2024.

Dos professores que responderam ao questionário, 50% (cinquenta por cento) deles concordam parcialmente com a afirmação de que incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos; no entanto, 66% concorda parcialmente com a afirmação de que alunos com necessidades especiais podem ter sucesso em aulas do ensino regular.

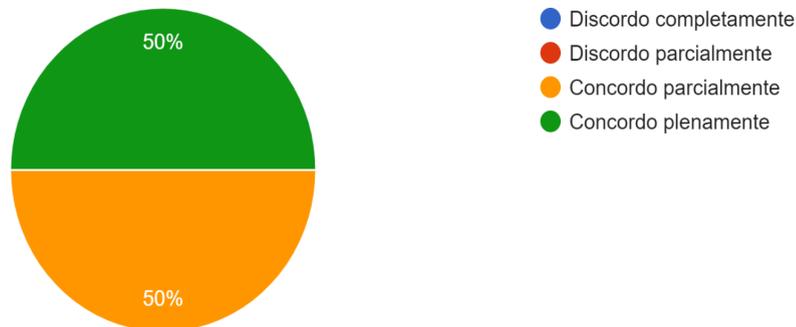
Dos professores entrevistados, 33% (trinta e três por cento) deles concordam plenamente com a informação de que encontram dificuldade no atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Quanto à afirmação de que recebem apoio da mantenedora para o atendimento desses alunos, a pesquisa mostra que os professores entendem que recebem apoio; nenhum professor respondeu que não recebe apoio. No entanto, as respostas estão divididas entre discordo parcialmente, concordo parcialmente e concordo plenamente.

Os dados mostram ainda que metade dos professores acredita ter uma boa relação com as mães dos alunos, conforme gráfico abaixo, dado próximo ao apontado pelas mães em relação à relação com os professores, que foi de 40% (quarenta por cento).

Gráfico 7 - Relação dos professores com a mãe das crianças com deficiência.

6 respostas



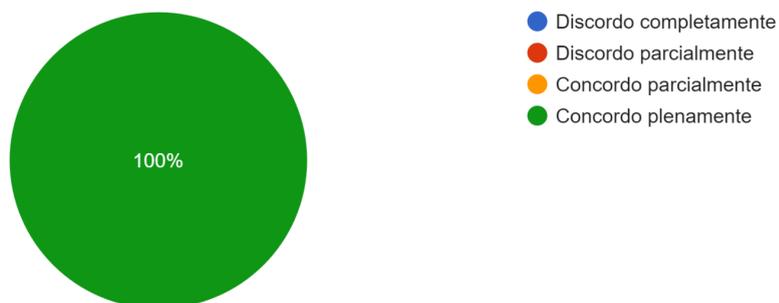
Fonte: Dados da pesquisa 2024

A pesquisa mostra ainda que 100% (cem por cento) das mães entendem que família, escola e professores devem interagir para melhor atender aos alunos, conforme gráfico abaixo, dado semelhante ao respondido pelos professores, que foi de 83% (oitenta e três por cento).

Gráfico 8 - Família, escola e professores devem interagir.

12 - Acredito que a família, escola e professores devem interagir para melhor atender os alunos com necessidades especiais.

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa 2024

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL**

Tendo como público-alvo professores e mães de alunos com deficiência e com o objetivo de tornar pública a pesquisa, possibilitando a divulgação da temática dos estudos para a paz, esse produto educacional, em forma de cartilha, atende ao mencionado por Moreira (2004) como sendo essencial para este tipo de pesquisa: o impacto mais ou menos imediato, pondo em prática a proposta de ação sugerida.

Como produto educacional, será desenvolvida uma cartilha, que será projetada para auxiliar professores e mães de crianças com deficiência a construir uma parceria sólida e eficaz, pautada na pedagogia da convivência. A cartilha propõe abranger conceitos fundamentais, estratégias práticas e recursos úteis para facilitar a convivência dialógica entre esses dois grupos.

A cartilha será intitulada "Parceria Inclusiva: Educação em Paz", e será dividida em capítulos:

### **Capítulo 1: Introdução**

Apresentação do tema Educação para a Paz e sua importância na construção de ambientes educacionais inclusivos.

Objetivos da cartilha e o impacto positivo da colaboração entre mães e professores.

### **Capítulo 2: Inclusão e Diversidade na Educação**

Definição de inclusão e seu papel na promoção da paz na escola.

Estratégias para criar ambientes diversificados e acolhedores.

### **Capítulo 3: Compreendendo as Necessidades dos Alunos com Deficiência**

Visão geral das diferentes deficiências e suas implicações educacionais.

Como os professores podem adaptar suas práticas para atender às necessidades específicas.

### **Capítulo 4: Parceria entre Mães e Professores**

Importância da comunicação aberta e eficaz.

Estratégias para estabelecer parcerias colaborativas.

### **Capítulo 5: Estratégias para uma Comunicação Eficaz**

Ferramentas e canais de comunicação entre mães e professores.

A importância da escuta ativa e empatia.

### **Capítulo 6: Desafios Comuns e Soluções**

Identificação dos desafios enfrentados e como superá-los.

Sugestão de casos inspiradores.

Estratégias para promover um clima de paz na escola.

**Chamado à ação para promover parcerias inclusivas e cultivar ambientes educacionais de paz.**

Ao divulgar esta cartilha, pretende-se sugerir que a construção da parceria entre mães de alunos com deficiência e professores não é apenas uma necessidade, mas também um momento rico para a construção da inclusão e da paz nas escolas.

Propõe-se refletir sobre a cultura de paz, baseada na pedagogia da convivência, e como essa abordagem pode ser a mola propulsora para a transformação nas relações intra e extraescolares.

Este guia tem como objetivo oferecer sugestões práticas e inspiradoras a mães e professores sobre como é possível superar obstáculos e promover um ambiente de paz e inclusão.

Por meio deste documento, busca-se reiterar o chamado à ação para todos os envolvidos na educação. Mais que um guia, trata-se de um recurso formativo, um convite para transformar desafios em oportunidades de aprendizado, troca e crescimento conjunto.

## 7 CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo deste trabalho revelou a complexa relação entre mães de alunos com deficiência e professores. Foram identificadas dificuldades, como a falta de diálogo, a ausência de colaboração efetiva e a presença de barreiras atitudinais, que se apresentam como obstáculos à inclusão no ambiente escolar. Acredita-se que os desafios mencionados não apenas limitam o desenvolvimento dos alunos, mas também afetam a qualidade das interações entre mães e professores.

Ao analisar os dados da pesquisa realizada por meio de questionário, esses dados aparecem em menor quantidade, apontando para resultados que sugerem que metade dos entrevistados declara ter uma boa relação entre si. Essas informações, no entanto, podem não refletir a realidade, uma vez que se compreende ter havido pouca adesão dos entrevistados.

Ainda assim, considera-se válida a pesquisa, bem como a busca por respostas à pergunta norteadora deste trabalho, que foi: **"Como a Cultura de Paz pode auxiliar a sanar as principais dificuldades encontradas no relacionamento entre professores e mães de crianças com deficiência?"** Embora os achados não apontem para um percentual significativo de conflitos, também não foram identificados dados que indicassem a inexistência de conflitos.

Ao investigar os princípios da Cultura de Paz, reafirma-se que ela pode servir como referencial para gerar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso, por meio de práticas baseadas na empatia, na compreensão mútua e no respeito às diferenças. A Cultura de Paz apresenta-se como um caminho efetivo para melhorar o relacionamento entre mães e professores de alunos com deficiência, pois promove práticas fundamentadas no diálogo e no respeito mútuo.

Ao ir além da mera ausência de conflitos, a Cultura de Paz entende que os conflitos são fundamentais para o entendimento e para a transformação. Ela propõe também a superação de formas sutis de violência, sugerindo a construção de relações mais humanas e solidárias entre mães e professores, por meio do entendimento das necessidades e expectativas de ambos os lados.

Isso pode ser feito por meio da mediação de conflitos, que muitas vezes são fruto da falta de comunicação ou mesmo da desconfiança entre os grupos. Através da Cultura de Paz, propõe-se a construção de uma relação de diálogo contínuo e

respeito, em que mães e professores possam sentir-se seguros para compartilhar preocupações, percepções e expectativas em relação à criança, construindo uma relação de confiança.

Acredita-se que a Inclusão Escolar, para ser efetivada, deve superar a ideia de processos técnicos e burocráticos de inserção de alunos com deficiência no sistema educacional — o que se entende como integração. Defende-se que a inclusão passa por um trabalho ativo e efetivo, em conjunto, entre família, escola e comunidade, a fim de atender e respeitar as necessidades específicas das crianças.

A pesquisa mostrou que as mães, com seu olhar atento e dedicado, são grandes aliadas no processo de aprendizagem. No entanto, para que elas possam contribuir, é necessário que haja um canal de comunicação aberto e contínuo com os professores, fortalecendo uma parceria construtiva e transformadora.

Por esse motivo, a Cultura de Paz se apresenta como um conceito fundamental para a promoção de um ambiente escolar que contribua não apenas para a redução de barreiras físicas e estruturais, mas, principalmente, das barreiras atitudinais. Quando mães e professores se comprometem com uma comunicação pautada pela empatia, pela escuta ativa e pelo respeito, os benefícios dessa relação transcendem os muros da escola, fortalecendo o desenvolvimento da criança e potencializando seu crescimento.

Sendo assim, a implementação de práticas que promovam a Cultura de Paz no contexto da relação entre mães e professores pode ser uma solução viável e necessária para potencializar esse relacionamento. Essa prática não apenas terá resultados positivos na inclusão escolar, mas também contribuirá para a construção de uma sociedade mais pacífica, colaborativa e inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e as habilidades valorizadas.

A educação, em sua essência, é um processo construtivo, e mães e professores são a base para essa construção sólida.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Mapa do Rio Grande do Sul com a cidade de Mostardas em destaque**. 2006. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mostardas>. Acesso em: 15 dez.2024.
- ALZATE, Magda Victoria Diaz; PALACIO, Nicolasa María Duran; CÓRDOBA, Diego León Agudelo. Diagnósticos, atenção e cuidado: relatos de mães de crianças com Necessidades Educativas Especiais. **Rev. Lasallista Investiga.** , Caldas, v. 2, p. 194-208, dezembro de 2020. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1794-44492020000200194&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-44492020000200194&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 dez. 2024.
- ARIOZA, C. dos S. TARTUCI, D. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufcat.edu.br/server/api/core/bitstreams/f0456a79-6b74-42b5-bdcb-839a48b40693/content>>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ARRUDA, G. A. DE; DIKSON, D. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2 maio 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177>. Acesso: em 20 set 2024.
- BAMPI, L. N. S; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010.
- BARBOSA, M.C. O. Atendimento Educacional Especializado como força motriz da inclusão escolar. *In*: MACHADO, R; MANTOAN, M.T.E (organizadores). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.p. 181-202.
- BONDAN, D.E; WERLE, F.O.C.; SAORÍN, J.L. Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 438-457, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>>. Acesso em: dez. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin: tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, J.A.S. **Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, Inclusão e direitos da pessoa com deficiência-práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!**. OAB Editora, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/12184167/Sustentabilidade\\_and\\_Acessibilidade\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ambiental\\_Inclus%C3%A3o\\_e\\_direitos\\_da\\_pessoa\\_com\\_defici%C3%Aancia\\_pr%C3%A1ticas\\_aproxima%C3%A7%C3%B5es\\_te%C3%B3ricas\\_caminhos\\_e\\_perspectivas](https://www.academia.edu/12184167/Sustentabilidade_and_Acessibilidade_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambiental_Inclus%C3%A3o_e_direitos_da_pessoa_com_defici%C3%Aancia_pr%C3%A1ticas_aproxima%C3%A7%C3%B5es_te%C3%B3ricas_caminhos_e_perspectivas) . Acesso em: jan 2024

BORGES, J.A.S. Educação ambiental na perspectiva da educação inclusiva. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 285-292, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/adm/Downloads/ojs,+3513-10005-1-CE.pdf>. Acesso em: dez 2023.

BORGES, J.A.S. **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**/Jorge Amaro de Souza Borges. - 3. ed. - Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2023

BORGES, J. A. S. Inclusão e Acessibilidade: Contribuição ao Programa Nacional Escolas Sustentáveis. **Revista Ambientamentesustentable**, v. 01, n. 015-016 p. 93-92, 2013. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1132>>. Acesso em: nov. 2023.

BORGES, J.A.S.; PEREIRA, A.C.C. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. **Revista do serviço público**, v. 67, n. 4, p. 555-574, 2016.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área–Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial/Brasil, Brasília: Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Setembro/2007. 48p. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em:**

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em 14 mar 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **LDB de 1971, Lei Nº 5.692.** Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política**

**Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

**Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CAPELLA, A. C. N. **Formação da agenda governamental: perspectivas teóricas.**

Trabalho apresentado no GT Políticas Públicas do XXIX Encontro Anual da

ANPOCS, Caxambú, 2005, p. 25-29. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/18235574/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Agenda\\_Governamental\\_Perspectivas\\_Te%C3%B3ricas](https://www.academia.edu/18235574/Forma%C3%A7%C3%A3o_da_Agenda_Governamental_Perspectivas_Te%C3%B3ricas)>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H.. **Relação Família-Escola-Criança com**

**Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras.** Revista

Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0156, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/?lang=pt#>. Acesso em 13 jul 2024.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência, às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações** /Moaci Alves Carneiro. 4. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013. 3ª reimpressão, 2018.

CAVALCANTE, G.B; CHAGAS, E.F; LUSTOSA, FRANCISCA, G. Maternidade política: trajetórias de vida, educação e lutas por direitos. **Revista Dialectus**. A. 9, n.20, p 209-236, 2020. Disponível em:  
<http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/62756>. Acesso em: 13 jul 2024.

CASTRO, E. K.; PICCININI, C. A.. **A experiência de maternidade de mães de crianças com e sem doença crônica no segundo ano de vida**. Estudos de Psicologia (Natal), v. 9, n. 1, p. 89–99, jan. 2004. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/epsic/a/SZwJ3XXrNxd4dy9FX8tmtWz/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 20 set. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa [recurso eletrônico]: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre Artmed, 2010.

CRISOSTOMO, K. N.; GROSSI, F. R. da S.; SOUZA, R. dos S. As Representações Sociais da Maternidade para Mães de Filhos(as) com Deficiência. **Revista Psicologia e Saúde, [S. l.]**, v. 11, n. 3, p. 79–96, 2019. DOI: 10.20435/pssa.v0i0.608. Disponível em: <https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/608>. Acesso em: 20 set. 2024.

DANTAS KO, NEVES RF, RIBEIRO KS, BRITO GE, BATISTA MC. **Repercussões do nascimento e do cuidado de crianças com deficiência múltipla na família: uma metassíntese qualitativa**. Cad. Saúde Pública [Internet] 2019 [citado 2020 maio]; 35(6): 1-19. Disponível:  
<<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/766/repercusses-do-nascimento-e-do-cuidado-de-crianas-com-deficincia-mltipla-na-familia-uma-metassntese-qualitativa>>. Acesso em: 08 mar. 2024.

DE SOUSA, L. B.; SIQUEIRA, L. F., C. A.; ALVES M. DA S. M. A.; DE AZEVEDO M. V.; CORDEIRO E., S.; DA SILVA, G. F.M. **Vivências de familiares de crianças com deficiência**. Revista Enfermagem Atual In Derme, [S. l.], v. 95, n. 33, p. e–021034, 2021. DOI: 10.31011/reaid-2021-v.95-n.33-art.911. Disponível em:  
<http://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/911>. Acesso em: 10 set. 2023.

DESTINOS DO SUL. **Foto Casario Açoriano**. 2023. Disponível em:  
<<https://destinosdosul.com/2023/01/16/historica-mostardas-e-seu-antigo-casario/>>. Acesso em 15 dez.2024.

DIAZ-ALZATE, Magda Victoria; DURAN-PALACIO, Nicolasa María and AGUDELO-CORDOBA, Diego León. Diagnósticos, atención y cuidado: relatos de madres de niños con Necesidades Educativas Especiales. **Rev. Lasallista Investig.** [online]. 2020, vol.17, n.2, pp.194-208. Epub Aug 22, 2021. ISSN 1794-4449. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a14>. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-44492020000200194&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492020000200194&lng=en&nrm=iso&tlng=es) Acesso em 25/02/2024

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em 14 dez. 2023.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: set. 2022. doi:10.1590/S1806-64452009000200004.

FADERS. **Tabela sobre pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul**. 2010. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202012/11135734-tabela-censo-2010-ibge-percentual-por-municipios.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

FENAPAES. **Documento norteador da coordenação nacional de família** [livro eletrônico] / organização Ivone Maggioni Fiore, Joseane Toebe, Wagner Saltorato colaboração Coordenação Nacional e Estadual da Família. -- Brasília, DF: Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), 2023. PDF

FURINI, Lúcio Jorge. **A família na inclusão escolar: uma parceria necessária** *In*: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, p.99-112

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GUEDES, Marisa Oliveira. **1962 - História e geografia de Mostardas - RS e Tavares- RS**. 2ª ed. Porto Alegre : Alcance, 2020.

HAMMES, L. J. **Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz**. *In*: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, p.9-20

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>>

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**/ Xesús R. Jares: trd, Fátima Murad – 2.ed. rev. e ampl. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFEGEN,| Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24 .

KAIUT, J. P.; DIAS, J. R. Q.; SALLES FILHO, N. A.; TAVARES, C. P. Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva . **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. e3595, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-028.

Disponível em:

<<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3595>>.

Acesso em: 13 jul. 2024.

LIPPO, H. P. **Acessibilidade Universal. Sociologia textos e contextos**. 2º edição. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

MANTOAN, M.T. E.; BATISTA, C.A.M. Educação inclusiva. **2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, p. 124-127, 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5746/574661397019>>.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

MANTOAN, M.T. E. Escola boa é escola para todos. *In*: MACHADO, R; MANTOAN, M.T.E (organizadores). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.p. 77-89.

BERSCH, R. SCHIRMER, Carolina. **Tecnologia assistiva no processo educacional**. *In*: ENSAIOS PEDAGÓGICOS Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.88-91.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. I.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.26. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 5 dez. 2023.

NETO, A.O.S. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf>>. Acesso em: 9 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembleia Geral. 53/243. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 06 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 dez. 2023.

PANIAGUA, G. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais**. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 330-346). Porto Alegre: Artmed, 2004

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em:

<<https://svs.aids.gov.br/daent/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/ods/publicacoes/acompanhando-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf>>  
Acesso em: 18 set. 2023.

QEDU. **Censo escolar**. Disponível em:  
<https://qedu.org.br/municipio/4312500-mostardas/censo-escolar>, Acesso em: 15 dez. 2024.

ROSALEN, Patrícia C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo**. 2019, 242p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro/SP: Unesp, 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. Campinas: Papirus, 2019.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso: 14 nov. 2023.

SANTORO BORGES, A. K.; FERREIRA DE SILVA, C. H.; DELLAZZANA\_ZANON, L. L. **Concepções de professoras-mães sobre o bullying e a educação inclusiva**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114048>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SARTORETTO, M; BERSCH, R. Tecnologia assistiva na educação. *In*: MACHADO, R; MANTOAN, M.T.E (organizadores). **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.p. 149-162.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p. 1, 2003. Disponível em:  
<<https://campanhas.cnbb.org.br/wp-content/uploads/2015/04/comochamaraspessoas.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Nac. Reabil**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007. Disponível em:  
<<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>>, Acesso em 05 ago. 2023.

SASSAKI, R. K. **O Conceito de Acessibilidade**. 2006. Disponível em:  
<http://www.bengalalegal.com/romeusassaki>. Acesso em setembro de 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10 - 16. Disponível em:  
<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SEBAJE, A. Z.; HAMMES, L. J.; HAMMES, I. L. Educação para a Paz e a Mediação de Conflitos: um Direito e um Instrumento para a Promoção da Cultura de Paz. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, ed. especial, artigo n. 1102, abr. 2019. Disponível em: <https://claec.org/relacult>. Acesso em: 20 set 2024.

SELAU, B; HAMMES, L. J. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009, 112p. il.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. *In*: SANTOS, M.P. dos; PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2008.p.31-44

SILVA JUNIOR, S. V. da; CIA, F. Percepções dos familiares de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e27/1–29, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39311>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SILVA, L. S. DA.; SZYMANSKI, L.. **Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras**. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e225328, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/zV3mptHbZjLyVFhg3q9XxzS/?lang=pt#>>. Acesso em: 13 jul 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. n. 8. v. 16, p. 20-45, 2006.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

VAYER, P.; RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe**. Barueri, SP. Editora Manole Ltda, 1989.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Itt* VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Icone, 2012.

VILANI, Tadeu. **Fotografia 2 - Ensaio de Pagamento de Promessa**. Agencia RBS. Disponível em:<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/07/conheca-o-ritual-de-pagamento-de-promessas-que-evoca-a-tradicao-quilombola-da-regiao-de-mostar-das-e-tavares-cjjsioiygz011r01o46z685rat.html>. Acesso em 15 dez. 2024.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Entendendo a relação entre professores e mães de crianças com deficiência”, sob responsabilidade de Thiele Araujo Pereira, mestrandia em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa e sob orientação do Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho. A pesquisa pretende analisar como ocorre a complexa relação dialógica existente entre mães de alunos com deficiência e os professores das escolas municipais localizadas na cidade de Mostardas/RS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de questionário, com perguntas pertinentes ao tema. Se o(a) Sr.(a) aceitar participar, estará contribuindo diretamente, para a pesquisa das principais dificuldades encontradas na relação entre professoras e mães de alunos com deficiência. Mesmo depois de consentir em sua participação o(a) Sr.(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

O(a) Sr.(a) tem a garantia de receber resposta a qualquer dúvida, questionamento ou esclarecimento sobre as temáticas relacionadas a pesquisa. Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Thiele Araujo Pereira pelo telefone (51) 981200015 e pelo e-mail thielepereira@gmail.com, com Nei Alberto Salles Filho, pelo e-mail nsalles@uepg.br e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.

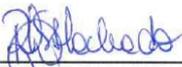
Eu, \_\_\_\_\_, CPF/RG \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa referida neste documento voluntariamente e autorizo a utilização das informações por mim fornecidas para o resultado desta pesquisa. Este documento é assinado através de meu aceite no formulário eletrônico de pesquisa, sendo enviado uma cópia para o email informado pelo entrevistados.

Mostardas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

## ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	<b>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</b> <b>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG</b>
<b>CARTA DE ANUÊNCIA</b>	
<p>Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Thiele Araujo Pereira, a desenvolver nas escolas municipais o seu projeto de pesquisa “Entendendo a relação entre professores e mães de crianças com deficiência”, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho cujo objetivo é analisar como ocorre a complexa relação dialógica existente entre mães de alunos com deficiência e os professores das escolas municipais localizadas na cidade de Mostardas/RS.</p>	
<p>Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.</p>	
<p>Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.</p>	
<p>Para qualquer informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com Thiele Araujo Pereira, pelo telefone (51) 9812000185 e pelo e-mail thielepereira@gmail.com, com Nei Alberto Salles Filho, pelo e-mail nsalles@uepg.br e também com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na Avenida Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, CEP: 84030-900, Bloco M, sala 116-B, telefone (42) 3220-3108 e e-mail propesp-cep@uepg.br.</p>	
Mostardas, <u>23</u> de <u>outubro</u> de <u>2023</u> .	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div data-bbox="644 1592 826 1659">  </div> <div data-bbox="916 1570 1110 1644" style="text-align: right;"> <i>Rafaelle de Lemos Soares Machado</i>            Secretária Municipal de            Educação de Mostardas/RS         </div> </div> <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada	
Nome da instituição: Prefeitura Municipal de Mostardas Secretaria Municipal de Educação	
Nome do responsável pela instituição: Rafaelle de Lemos Soares Machado Secretária Municipal de Educação	
<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;"> <div data-bbox="831 1906 1027 1980" style="text-align: right; margin-right: 10px;"> <i>Rafaelle de Lemos Soares Machado</i>            Secretária Municipal de            Educação de Mostardas/RS         </div> <div data-bbox="523 1980 1066 2042">           Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas            Fone: 042 - 3220-3108 e-mail: propesp-cep@uepg.br            Ponta Grossa – PR         </div> </div>	

## ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

### TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, **Thiele Araujo Pereira**, abaixo assinado(s), pesquisador envolvidos no projeto de título: **Entendendo a relação entre professores e mães de crianças com deficiência**, a ser conduzido pela pesquisadora Thiele Araujo Pereira, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos ficarão guardados com o pesquisador, bem como a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares.

Informo que os dados a serem coletados e utilizados serão para fins de publicações num período de até cinco anos, contados a partir de Setembro de **2023**. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em pesquisa caso haja necessidade de prorrogação da pesquisa.

Ponta Grossa, 06 de novembro de 2023.

Nome: Nei Alberto Salles Filho

RG.4.430.703-0

Assinatura

Documento assinado digitalmente  
 NEI ALBERTO SALLES FILHO  
Data: 06/11/2023 10:48:56-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Nome: Thiele Araujo Pereira

RG 2071549881 SSP/RS

Assinatura

Documento assinado digitalmente  
 THIELE ARAUJO PEREIRA  
Data: 06/11/2023 10:37:52-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Obs.: Todos os pesquisadores que terão acesso aos documentos do arquivo deverão ter o seu Nome e RG informado e **deverão assinar este termo antes de enviar para o CEP UEPG**. Será vedado o acesso aos documentos a pessoas cujo nome e assinatura não constarem neste documento.

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 – Campus de Uvaranas  
Fone: 042 -3220-3108 e-mail: [propesp-cep@uepg.br](mailto:propesp-cep@uepg.br)  
Ponta Grossa – PR

## ANEXO D - QUESTIONÁRIOS

Descrevemos nas tabelas abaixo as questões que serão inseridas nos formulários:

**Tabela 1**

Questões formulários:		
PROFESSORES SALA REGULAR		RESPOSTAS
Atuação:		( ) ed infantil ( ) séries iniciais ( ) séries finais
Formação inicial :		( ) magistério/pedagogia ( ) licenciatura em outra específica do fundamental
Tempo de formação:		( ) Menos de 1 ano a 5 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos
Especialização na área da educação especial:		( ) sim ( ) não
Atende alunos com necessidades especiais, quanto:		( ) Espectro do Autismo ( ) Deficiência física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Múltiplas deficiências
1	Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos	( ) Discordo completamente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo plenamente
2	Alunos com necessidades especiais podem ter sucesso em aulas do ensino regular	( ) Discordo completamente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo plenamente
3	Encontro dificuldade no atendimento dos alunos com necessidades especiais	( ) Discordo completamente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Concordo plenamente

4	Me sinto preparada para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
5	Sinto que recebo apoio pedagógico, da mantenedora, para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
6	Tenho uma boa relação com a mãe dos alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
7	Percebo a necessidade de acompanhamento extraclasse dos alunos com necessidades especiais, (terapias, atendimentos psicológicos...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
8	Compreendo as necessidades especiais do meu aluno, relacionada a sua deficiência, ( tempo estendido para realizar atividades, necessidades de sair da sala de aula com frequência...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
9	Procuro estudar/compreender as especificidades da deficiência dos alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
10	Percebo o empenho da família dos alunos com necessidades especiais, quanto ao atendimento extra classe, referente ao processo pedagógico proposto na escola.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
11	Oferto de forma efetiva currículo/atividade/avaliação adaptado para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
12	Percebo evolução dos alunos com necessidades especiais, quanto a aspectos pedagógico ( aquisição de conhecimento formal)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

13	Percebo evolução dos alunos com necessidades especiais, quanto a aspectos sociais (interação, convivência)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
14	Percebo aceitação e acolhimento, dos demais alunos, aos alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
15	Acredito que a família, escola e professores devem interagir para melhor atender os alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

Tabela 2

<b>PROFESSORES SALA AEE</b>		
<b>Atuação:</b>		<input type="checkbox"/> ed infantil <input type="checkbox"/> séries iniciais <input type="checkbox"/> séries finais
<b>Formação inicial :</b>		<input type="checkbox"/> magistério/pedagogia <input type="checkbox"/> licenciatura em outra específica do fundamental
<b>Tempo de formação:</b>		<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano a 5 anos <input type="checkbox"/> 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos
<b>Especialização na área da educação especial:</b>		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>Atende alunos com necessidades especiais, quanto:</b>		<input type="checkbox"/> Espectro do Autismo <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Múltiplas deficiências
1	Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

2	Alunos com necessidades especiais podem ter sucesso em aulas do ensino regular	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
3	Encontro dificuldade no atendimento dos alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
4	Me sinto preparada para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
5	Sinto que recebo apoio pedagógico, da mantenedora, para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
6	Tenho uma boa relação com a mãe dos alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
7	Percebo a necessidade de acompanhamento extraclasse dos alunos com necessidades especiais, (terapias, atendimentos psicológicos...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
8	Compreendo as necessidades especiais do meu aluno, relacionada a sua deficiência, ( tempo estendido para realizar atividades, necessidades de sair da sala de aula com frequência...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
9	Procuro estudar/compreender as especificidades da deficiência dos alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
10	Percebo o empenho da família dos alunos com necessidades especiais, quanto ao atendimento extra classe, referente ao processo pedagógico proposto na escola.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

11	Acredito que a família, escola e professores devem interagir para melhor atender os alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
12	Percebo que a família dos alunos com necessidades especiais, compreendem o processo pedagógico que ele está inserido.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

Tabela 3

<b>FAMILIAR DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS</b>	
<b>Nível de escolarização do aluno:</b>	<input type="checkbox"/> ed infantil <input type="checkbox"/> séries iniciais <input type="checkbox"/> séries finais
<b>Aluno recebe atendimento individualizado (monitor)</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>Aluno recebe atendimento na Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>Aluno recebe atendimento pedagógico extraclasse ( aula de reforço escolar, atendimento psicopedagógico)</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>Aluno recebe atendimento de terapias ( terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, terapias específicas para a deficiência)</b>	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não
<b>Aluno com necessidades especiais, quanto:</b>	<input type="checkbox"/> Espectro do Autismo <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual <input type="checkbox"/> Múltiplas deficiências
<b>Composição familiar</b>	<input type="checkbox"/> Família Nuclear ( Pai e mãe e filhos) <input type="checkbox"/> Família Monoparental ( Pai ou mãe e filhos) <input type="checkbox"/> Família reconstituída ( )casal com filhos de relacionamentos anteriores
<b>Responsável principal da criança</b>	<input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outros

<b>Idade do responsável principal</b>		<input type="checkbox"/> 18 anos a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 anos a 35 anos <input type="checkbox"/> 35 anos a 45 anos <input type="checkbox"/> mais de 45 anos
1	Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
2	Alunos com necessidades especiais podem ter sucesso em aulas do ensino regular	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
3	Acredito que os professores encontram dificuldades no atendimento dos alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
4	Acredito que os professores se sentem preparados para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
5	Sinto que os professores recebem apoio pedagógico, da mantenedora, para atender alunos com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
6	Tenho uma boa com os professores do meu filho (a)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
7	Percebo a necessidade de acompanhamento extraclasse do meu filho (a) (terapias, atendimentos psicológicos...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente ( ) <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
8	Gostaria de proporcionar atividades/maior quantidade de atividades de acompanhamento terapêutico ao meu filho. Não o faço por falta de profissionais capacitados no município.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
9	Compreendo as necessidades especiais do meu filho (a), relacionada a sua deficiência, (tempo estendido para realizar atividades, necessidades de sair da sala de aula com frequência...)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente

10	Procuro estudar/compreender as especificidades da deficiência do meu filho (a)	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
11	Percebo o empenho dos professores, quanto ao atendimento pedagógico proposto na escola.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
12	Acredito que a família, escola e professores devem interagir para melhor atender os alunos com necessidades especiais.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente
13	Percebo que os professores, compreendem a rotina familiar e social em que está inserido o aluno com deficiência.	<input type="checkbox"/> Discordo completamente <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo plenamente