



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA – UFDPAr

CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO - CMRV

CURSO DE PEDAGOGIA

LAYS LORRANE SILVA DO NASCIMENTO

MARIANA PARENTE ALBUQUERQUE

**AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE MÃES ACERCA DA  
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PARNAÍBA 2025

LAYS LORRANE SILVA DO NASCIMENTO

MARIANA PARENTE ALBUQUERQUE

**AS PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE MÃES ACERCA DA  
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao curso de Pedagogia como  
parte dos requisitos necessários para  
obtenção do título de graduação em  
Pedagogia na Universidade Federal do  
Delta do Parnaíba, UFDPAr.

Orientador: Profa. Dra. Heloisa Marques.

PARNAÍBA 2025

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

A345p    Albuquerque, Mariana Parente

As percepções e experiências de mães acerca da inclusão escolar de crianças atípicas na educação básica [recurso eletrônico] / Mariana Parente Albuquerque; Lays Lorrane Silva do Nascimento. – 2025.

42 p.

TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2025.

Orientação: Profª. Drª. Heloisa Marques.

1. Educação básica. 2. Inclusão. 3. Crianças. 4. Mães. 5. Percepção.  
I. Marques, Heloisa. II. Título.

CDD: 371.92

Elaborada por Adriana Luiza de Sousa Varão CRB-3/1493

A todos aqueles que apoiaram e acreditaram em nós. Chegamos até aqui por causa de vocês.

## **SUMÁRIO**

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. Introdução
2. Objetivos
3. Metodologia
4. Resultados e discussão
5. Considerações finais

REFERÊNCIAS

## **As percepções e experiências de mães acerca da inclusão escolar de crianças atípicas na Educação Básica**

### **Resumo**

A Lei de Diretrizes e Bases reconhece a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar ofertada de forma gratuita, complementando o processo de aprendizagem, sendo oferecido prioritariamente na rede regular de ensino, favorecendo integração ao contexto social; buscando o fim da exclusão social, banindo dessas pessoas de qualquer atividade social sendo consideradas inválidas, incapazes de trabalhar e sem utilidade para a sociedade. Nosso objetivo deste estudo foi compreender a visão materna sobre a trajetória de escolarização do filho atípico no sistema de ensino regular. Participaram 11 mães de crianças atípicas, sendo critérios de inclusão que os filhos estivessem em idade escolar e concordassem participar voluntariamente. Os critérios de exclusão foram mães de crianças fora da idade escolar no momento da entrevista. Para a coleta de dados utilizamos como instrumentos a entrevista semiestruturada e o questionário com palavras-chaves de interesse do estudo, divididos em Eixo 1 composto por questões relacionadas a escolarização da criança; e Eixo 2 composto por questões relacionadas a inclusão. O estudo foi uma amostra de diagnóstico que aponta a necessidade das políticas públicas de inclusão serem mais trabalhadas e abrangentes, considerando atividades de lazer e socialização em momentos extramuros escolares. Os resultados obtidos nos mostram o quanto lidar com crianças atípicas é desafiador desde os primeiros sinais, pois é uma pequena amostra da complexidade que envolve uma criança atípicas; sugerimos estudos para refletir sobre os desafios tanto em obter o diagnóstico, como os encontrados na escolarização das crianças atípicas.

**Palavras-chave:** Educação Básica; Inclusão; Crianças; Mães; Percepção.

## **Mothers' perceptions and experiences regarding the school inclusion of atypical children in Basic Education**

### **Abstract**

The Law of Guidelines and Bases recognizes Special Education as a form of school education offered free of charge, complementing the learning process, and being offered primarily in the regular school system, favoring integration into the social context; seeking to end social exclusion, banning these people from any social activity, considering them disabled, incapable of working and useless to society. Our objective in this study was to understand the maternal view on the schooling trajectory of an atypical child in the regular school system. Eleven mothers of atypical children participated, and the inclusion criteria were that their children were of school age and agreed to participate voluntarily. The exclusion criteria were mothers of children who were not of school age at the time of the interview. For data collection, we used semi-structured interviews and a questionnaire with key words of interest to the study, divided into Axis 1, composed of questions related to the child's schooling; and Axis 2, composed of questions related to inclusion. The study was a diagnostic sample that points to the need for public inclusion policies to be more elaborate and comprehensive, considering leisure activities and socialization outside of school. The results obtained show us how challenging it is to deal with atypical children from the very first signs, as it is a small sample of the complexity involved in an atypical child; we suggest studies to reflect on the challenges both in obtaining the diagnosis and those encountered in the schooling of atypical children.

**Keywords:** Basic Education; Inclusion; Children; Mothers; Perception.

### **Lista de tabelas**

**Tabela 1-** Caracterização das mães com crianças atípicas participantes da pesquisa (n = 11).

**Tabela 2-** Caracterização das crianças das mães participantes no estudo (N=12).

**Tabela 3-** Perguntas do Eixo 1

**Tabela 4–** Perguntas do Eixo 2

### **Lista de abreviaturas e siglas**

**AEE – Atendimento Educacional Especializado**

**CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**CF – Constituição Federal**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil**

**LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação**

**MEC – Ministério da Educação**

**NEE – Necessidades Educacionais Especiais**

**PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**

**PNE – Plano Nacional de Educação**

**PPP – Projeto Político Pedagógico**

**SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**

**SRM – Sala de Recursos Multifuncionais**

**UFDPAR – Universidade Federal do Delta do Parnaíba**

## 1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, traz a educação como um direito que abrange processos formativos desenvolvidos na família e na convivência humana. A Educação também está entre os direitos sociais previstos na Constituição Federal, como um dever da família e do Estado. No que diz respeito à educação escolar, em seus níveis, está composta da educação básica, na qual é formada pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio. No que tange a educação infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 1996). Nessa etapa ocorre início do processo educacional com a ruptura dos vínculos familiares e o começo da socialização no espaço escolar. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BNCC, 2018).

Intrínseco à educação infantil, o ensino fundamental tem a duração de 9 anos, iniciando aos 6 anos de idade, momento em que as crianças vivenciam transformações significativas mediante o crescimento que implica mudanças nas relações pessoais e sociais. Nesta fase, como destacam as Diretrizes

### Curriculares Nacionais (DCN):

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (DCN, 2013).

Nesse contexto, o espaço escolar é rico em aprendizagens, no qual as crianças desenvolvem todos os aspectos necessários para serem cidadãs ativas na sociedade. Apesar da educação ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, uma parcela de crianças não usufrui desse direito, a exemplo das crianças atípicas, pois ainda não há condições de inclusão e permanência. De acordo com, Garcia (2013):

A integração de estudantes com deficiência e distúrbios demanda uma estratégia cooperativa e interdisciplinar. Os educadores devem colaborar com outros especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para assegurar que cada estudante obtenha auxílio necessário para atingir seu potencial máximo (ZAGHI, 2023).

Nesse sentido, para que haja a inclusão dessas crianças o professor precisa elaborar o Plano de Ensino Individual (PEI) e atuar de forma conjunta com outros profissionais, garantindo que as demandas dos alunos atípicos sejam devidamente atendidas. O plano individual é uma ferramenta de inclusão que desenvolve estratégias específicas de acordo com os interesses e necessidades do educando. Além disso, Zaghi (2023) afirma que é fundamental a formação

dos professores sobre leis e políticas de inclusão para que os alunos possam se beneficiar dos direitos e serviços que são oferecidos a eles.

De acordo com Bueno e colaboradores (2023) a oferta de educação para pessoas com deficiência sofreu modificações com o tempo e somente no século XIX ganhou a devida atenção. As pessoas com deficiência durante muitos anos foram excluídas da sociedade, Carneiro (2025) destaca que:

Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional (CARNEIRO, 2025).

A Lei de Diretrizes e Bases reconhece a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar ofertada de forma gratuita, complementando o processo de aprendizagem, sendo oferecido prioritariamente na rede regular de ensino, favorecendo assim, a integração do aluno no contexto social. Por meio da integração buscava-se o fim da prática de exclusão social durante séculos, que significava o banimento total dessas pessoas de qualquer atividade social sendo consideradas inválidas, incapazes de trabalhar e sem utilidade para a sociedade. O processo de integração objetivava incorporar pessoas com deficiência e oferecer-lhes os instrumentos existentes para o exercício da cidadania.

No presente estudo consideramos que é de fundamental importância refletir sobre a expectativa e a realidade da escolarização de crianças atípicas na cidade de Parnaíba. Compreendemos que a criança atípica necessita e tem o direito, entre tantos, de frequentar uma escola regular que seja adequada às suas necessidades educacionais, contribuindo para avanços positivos no seu desenvolvimento e aprendizagem. Para que a inclusão dessas pessoas ao sistema regular de ensino não se torne uma forma de exclusão, é necessário que

existam profissionais especializados, bem como um planejamento com estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades do estudante em quaisquer que sejam suas limitações. O interesse em pesquisar sobre a temática surgiu pelo fato de reconhecermos a importância educacional em escolas de ensino regular para inclusão destas crianças.

O intuito de ouvir uma mãe de uma criança atípica surgiu por sentirmos que a figura materna tem importância imprescindível na vida dos filhos. Assim, buscamos fazer uma abordagem as mães que se disponibilizassem a nos conceder informações sobre as trajetórias dos seus filhos atípicos. Assim, reconhecendo a presença e o crescente número de estudantes atípicos matriculados na educação básica, nos propomos a entender a visão materna sobre a escolarização dos seus filhos.

Sendo assim, o estudo apresenta como problema norteador a seguinte colocação: qual a perspectiva materna sobre a escolarização de uma criança atípica no sistema de ensino regular? As mães reconhecem em suas vivências, seus sentimentos e os fatores que contribuem ou dificultam esse processo de inclusão escolar dos filhos? Estas mães sentem que esse sistema, por vezes, pode se apresentar como excludente com seus filhos?

Dessa forma, temos como objetivo principal compreender a visão materna sobre a trajetória de escolarização do filho atípico no sistema de ensino regular. Para atingir o objetivo geral deste estudo delimitamos os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a importância da inclusão escolar para crianças atípicas e a importância do conhecimento de mães sobre inclusão escolar para crianças atípicas com ênfase em suas características; discutir a legislação e políticas públicas sobre a educação especial, enfatizando a escolarização da pessoa atípica; e analisar as possibilidades e desafios da inserção de crianças atípicas em escolas regulares.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo geral:**

Analisar e compreender a visão materna sobre a trajetória de escolarização do filho atípico no sistema de ensino regular.

### **2.2 Objetivos específicos:**

Discorrer sobre a importância da inclusão escolar para crianças atípicas e a importância do conhecimento de mães sobre inclusão escolar para crianças atípicas com ênfase em suas características;

Entender e discutir a legislação e políticas públicas sobre a educação especial, enfatizando a escolarização da pessoa atípica;

Analisar as possibilidades e desafios da inserção de crianças atípicas em escolas regulares.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa.**

A pesquisa trata-se de um estudo transversal qualitativo do conhecimento de mães acerca da inclusão escolar de seus filhos atípicos. Dentro das Ciências Sociais, esse tipo de pesquisa se preocupa e busca estudar as relações humanas de forma mais profunda sobre a subjetividade do fenômeno estudado. Concordamos com Minayo (2002) ao afirmar que pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, onde se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, a pesquisa qualitativa trabalha de maneira mais profunda no processo dos fenômenos que não podem ser quantificados, ou seja, não se reduz a operacionalização de dados estatísticos (MINAYO, 2008).

O nosso estudo constitui-se com o propósito de compreender a concepção materna com relação à escolarização do filho atípico em escolas de ensino regular de educação básica pertencente ao município de Parnaíba – Pi. Gil (2002) explica que o estudo de caso foi visto por muito tempo como procedimento de pouco rigor sendo utilizado apenas em pesquisas naturalmente exploratórias, contudo atualmente “é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (GIL, 2006). Godoy (1995) afirma que este modelo de estudo tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de

algum contexto de vida real. Para responder as nossas inquietações utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário, que foram aplicados para obter tais informações junto a mãe da criança, para assim chegarmos ao entendimento dentro do contexto real a qual os membros da pesquisa estão inseridos.

### 3.2 Análise dos dados

Como dissemos, foi realizada entrevista semiestruturada com finalidade de conhecer a história e a trajetória de escolarização das crianças atípicas por meio dos relatos maternos. Colaborando com o mecanismo da entrevista para coleta de dados, Zanette (2017) afirma que a entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, no modo discursivo o que ele pensa sobre um determinado fato. Partindo desta premissa para compreender a escolarização da criança atípica, nada melhor que partirmos de informações advindas da mãe, pois esta é a principal agente envolvida na trajetória vital da criança. Ao se referir a função materna, Martinez (2015) afirma que a mãe é um ser de grande importância na vida do ser humano desde o nascimento, uma vez que nesse momento o indivíduo só sobrevive se pela ajuda da mãe ou por alguém que a substitua. Para atender as necessidades de um filho atípico, a genitora precisa redimensionar sua história para suprir ao máximo as necessidades do filho. Em face da intensa demanda de cuidados, essas mães precisam redimensionar as expectativas quanto ao futuro de seu filho e quanto ao seu próprio futuro. Podemos constatar que na vida das mães participantes da pesquisa houveram mudanças também na vida profissional.

### 3.3 Participantes e os instrumentos de coleta de dados

Participaram 11 mães sendo este número condizente com o recrutamento

dos sujeitos durante o tempo despendido para o acompanhamento de seus filhos em um serviço-escola de uma universidade pública federal, distribuídas em relação aos horários de atendimento pré-determinado com os horários de intervenção das crianças do setor de infantil. Como critérios de inclusão, participaram mães de crianças atípicas em idade escolar atendidas pelo Serviço Escola, que aceitaram participar das entrevistas, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido previamente. Os critérios de exclusão foram mães de crianças fora da idade escolar no momento da entrevista.

Para a coleta de dados utilizamos como instrumentos a entrevista semiestruturada e o questionário com palavras-chaves de interesse do estudo. A entrevista semiestruturada foi dividida em dois Eixos de abordagem para a distribuição das questões, sendo Eixo 1 composto por questões relacionadas a escolarização da criança; e Eixo 2 composto por questões relacionadas a inclusão. As questões foram elaboradas de modo objetivo e não indutivo, com a finalidade de desenvolver a entrevista e a pesquisa de maneira objetiva. A entrevista semiestruturada foi escolhida com a finalidade de conhecer a história e a trajetória da escolarização das crianças envolvidas, considerando que a entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato.

O processo de entrevista e coleta dos dados das mães foi conduzido sempre pelos mesmos pesquisadores de Pedagogia, previamente treinados e calibrados sobre os conteúdos que seriam abordados (linguagem utilizada, preenchimento de protocolos, entre outros). A leitura de cada pergunta foi feita pelas pesquisadoras de Pedagogia, sem ajuda de nenhum outro participante/familiar ou profissional no contexto. Cada mãe foi individualmente entrevistada, sendo as entrevistas realizadas em sala em anexo ao setor de atendimento das crianças e a entrevista realizada uma única vez. A duração média de cada entrevista oscilou entre 30 e 45 minutos, contendo neste total as orientações para a participação na pesquisa, levantamento de dúvidas e interação sobre o tema entre as pesquisadoras e as mães. A entrevista foi realizada com cada uma das mães individualmente, de maneira sigilosa (sem conhecimento prévio das pesquisadoras).

Os dados coletados foram tabulados no programa Microsoft® Excel 2007 e tratados estatisticamente. O software utilizado foi SPSS for Windows®, versão 17 e R Core Team 2014. Para avaliação das questões e do nível de conhecimento das mães, foi utilizado o modelo unidimensional de três parâmetros de Birnbaum, baseado na teoria de resposta ao item. O estudo teve risco mínimo, pois esta pesquisa utilizou entrevista semiestruturada e questionário como forma de obtenção dos dados, não realizando nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos participantes do estudo. O risco para os entrevistados foi um possível constrangimento durante a aplicação do questionário, pela possibilidade de não terem conhecimento suficiente para o assunto abordado, sendo os participantes de livre demanda do serviço escola e escolhidas por conveniência (GIL, 2006; GODOY, 1995).

#### 4. Resultados e Discussão

Os resultados e discussão dos dados obtidos serão apresentados na seguinte ordem: caracterização das mães com crianças atípicas participantes da pesquisa; caracterização das crianças das mães participantes no estudo; perguntas da entrevista referentes ao Eixo 1, e posteriormente referentes ao Eixo 2.

Para caracterização dos 11 sujeitos do estudo, foram coletados dados sobre faixa etária, escolaridade, entre outras informações apresentadas a seguir. Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista estruturada, em que cinco questões funcionaram como guia, permitindo as mães responderem livremente sobre suas vivências, sentimentos, expectativas, favorecimentos e dificuldades do processo inclusivo. No procedimento para a coleta de dados, observou-se a disponibilidade das mães em contrapartida a limitação nos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar. Nesta discussão a respeito das percepções de mães, faz-se fundamental uma discussão de quem são as mães (sujeitos desta pesquisa) a relação as suas próprias características e escolarização das participantes.

**Tabela 1:** Caracterização das mães com crianças atípicas participantes da pesquisa (n = 11).

| Variável - Mães              | N  |
|------------------------------|----|
| <b>Vínculo com a criança</b> |    |
| Mãe                          | 10 |
| Madrastra                    | 01 |

| Idade atual (data da entrevista) |    |
|----------------------------------|----|
| 21-30 anos                       | 06 |
| 31-40 anos                       | 02 |
| 41-50 anos                       | 03 |
| Estado / Cidade de origem da mãe |    |
| Piauí                            | 08 |
| Maranhão                         | 02 |
| Distrito Federal                 | 01 |
| Escolaridade                     |    |
| Ensino Fundamental II            | 05 |
| Ensino Médio                     | 06 |
| Idade atual da criança           |    |
| 3 – 5 anos                       | 06 |
| 6 – 8 anos                       | 03 |
| 9 – 13 anos                      | 03 |
|                                  |    |

**Fonte:** Produzida pelas pesquisadoras.

Ao realizar a opção por mães como sujeitos principais desta pesquisa, precisamos inicialmente considerar o campo afetivo das mesmas, sendo que a chegada de um filho desperta sentimentos diversos nos pais e familiares, acompanhado de muita expectativa, tornando o momento do diagnóstico do

desenvolvimento atípico afetivamente complexo, e por vezes, potencializando a insegurança afetiva, que segundo Oliveira (2019), pode se manifestar de diferentes formas nesse núcleo familiar, levando inclusive a atitudes de superproteção, de piedade ou rejeição da criança. Nesses casos a rede de apoio é imprescindível.

As redes de apoio para estas mães especificamente podem ser entendidas como um sistema composto por vários objetos sociais, ou seja, pessoas, funções e situações que oferecem apoio instrumental e emocional à pessoa, em suas diferentes necessidades (CARVALHO, 2008). Os principais componentes da rede social de apoio familiar são os filhos com desenvolvimento típico, o cônjuge, tias e avós maternas, enquanto a rede social não familiar é composta, principalmente, por amigos, professores, escola, médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos (SMEHA, 2011). Esta rede de apoio deve buscar auxiliar mães no processo de adaptação à criança atípica, tanto no que diz respeito aos aspectos físicos propiciando-lhes acesso a informações e oferecendo-lhes orientação nos cuidados demandados pela criança, quanto à disponibilização de atendimento aos aspectos emocionais suscitados (OLIVEIRA, 2019).

Diante do exposto, a caracterização de famílias atípicas, sobre o olhar social e financeiro também se faz muito necessário e dá voz para que essas famílias possam expressar suas fragilidades e demandas, desde a descoberta de um filho que vai necessitar de demanda especial, passando pela rotina e dificuldades enfrentadas, mas também permitindo a projeção de sentimentos e conflitos afetivos da família, o que pretende contribuir para a formação de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Antes de analisar e discutir o contexto da inclusão escolar das crianças envolvidas de maneira indireta nesta pesquisa, decidimos fazer uma caracterização do número total de doze (12) de crianças (N= 100%), para estabelecer possíveis discussões baseadas em características randômicas do grupo envolvido na pesquisa. Frente à necessidade de identificar as crianças sem, contudo, expor suas identidades, foram utilizadas para nomeá-las, no corpo da pesquisa, as siglas: C1, C2, C3, seguindo até C11; levando-se em

consideração a sequência em que foram entrevistadas. Na Tabela abaixo concentram-se informações que caracterizam a realidade das crianças das mães participantes do estudo.

Importante ressaltar que o número total foi de onze (11) mães participantes e respectivamente, doze (12) de crianças caracterizadas, por serem duas crianças irmãos. Observamos na tabulação da caracterização das crianças uma porcentagem equilibrada entre meninos e meninas, sendo cinco (5) meninas e sete (7) meninos. Em relação aos diagnósticos clínicos das mesmas baseados no DSM V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) como parâmetro estabelecido em literatura científica, verificamos serem duas (2) crianças com Síndrome de Down, seis (6) crianças com Encefalopatia Crônica Infantil, uma (1) criança com Síndrome Genética sob Investigação, uma (1) criança com Trauma Cranioencefálico, e quatro (4) crianças com Transtorno do Espectro Autista ou Síndrome de West.

**Tabela 2:** Caracterização das crianças das mães participantes no estudo (N=12).

| Variável – Crianças |      |            |                               |                                   |
|---------------------|------|------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| Criança             | Sexo | D.N.       | Idade<br>(data da entrevista) | Diagnóstico clínico               |
| C1                  | F    | 31/08/2019 | 5anos7meses                   | Síndrome de Down                  |
| C2                  | M    | 30/09/2021 | 3anos2meses                   | Síndrome genética em Investigação |
| C3                  | M    | 10/09/2020 | 4anos2meses                   | Encefalopatia Crônica Infantil    |
| C4                  | M    | 28/06/2017 | 7anos5meses                   | Trauma Cranioencefálico           |

|     |   |            |              |                                                                  |
|-----|---|------------|--------------|------------------------------------------------------------------|
| C5  | F | 21/09/2016 | 8anos2meses  | Encefalopatia Crônica Infantil<br>Transtorno do Espectro Autista |
| C6  | F | 07/10/2014 | 10anos1mes   | Síndrome de West                                                 |
| C7  | F | 24/01/2022 | 2anos10meses | Microcefalia                                                     |
| C8  | M | 09/07/2020 | 4anos4meses  | Encefalopatia Crônica Infantil                                   |
| C9  | M | 25/04/2019 | 5anos4meses  | Encefalopatia Crônica Infantil<br>Transtorno do Espectro Autista |
| C10 | M | 20/02/2018 | 6anos9meses  | Encefalopatia Crônica Infantil                                   |
| C11 | M | 21/11/2012 | 12anos       | Encefalopatia Crônica Infantil                                   |
| C12 | F | 01/07/2015 | 9anos5meses  | Síndrome de Down<br>Transtorno do Espectro Autista               |
|     |   |            |              |                                                                  |

Nota: \*Teve sobreposição de respostas com duas (2) crianças de uma mesma mãe.

**Fonte:** Produzida pelas pesquisadoras.

Esta caracterização das crianças que serão parte indireta da pesquisa se faz relevante por permitir que possamos estabelecer em quais parâmetros de vivência encontraremos as mães envolvidas na pesquisa em relação as suas vivências e expectativas em torno da discussão sobre a Educação Especial Inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso III garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferivelmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), assim, as pessoas com deficiência têm a educação como um dos seus direitos constitucionais assegurados. Referindo-se ao direito integral da criança e adolescente, seja com ou sem necessidades educacionais especiais, está explícito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que: Art.4.º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art.5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º nos mostra de quem é o dever, assim como a responsabilidade, em assegurar todos os direitos da criança e do adolescente em diferentes instâncias, e em seu artigo 5º aponta que nenhuma criança ou adolescente deve sofrer quaisquer tipos de danos ou ter omitidos seus direitos fundamentais. Com base na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente no capítulo V no qual define a Educação Especial como modalidade de ensino escolar ofertada preferivelmente na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A lei afirma no Art. 59 (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Como visto na referida Lei, as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser inseridas no sistema regular de ensino com todos os direitos assegurados. Dentre esses direitos, atentamos para o descrito no inciso III que assegura professores especializados tanto para o AEE, quanto para salas de aulas do ensino regular. Em março de 2004 foi instituída a Lei de nº 10.845, Programa de complementação ao Atendimento às pessoas com deficiência – PAED.

O PAED garante e universaliza o atendimento dos educandos com deficiência proporcionando atendimento especializado de acordo com as condições necessárias do educando, sendo:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da constituição, com os seguintes objetivos: I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2004).

O PAED traz a garantia de atendimento especializado, assegurando assistência financeira para as unidades que prestam serviços sem fins lucrativos na modalidade de Educação Especial, repasse este baseado proporcionalmente ao número de educandos com necessidades educativas especiais conforme registro no censo escolar do ano anterior. Em 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a qual tem como objetivo: 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 (BRASIL, 2008).

Como visto na PNEEPEI, o principal objetivo é garantir educação inclusiva de qualidade desde a educação infantil até a educação superior, suprimindo todas as necessidades de cada estudante inclusive com professores capacitados para os atenderem de forma adequada. Em 2009 foi instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que considera: Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL 2009). Notamos que as diretrizes reforçam especificamente quem será assistido com atendimento educacional especializado, assegurando melhor desenvolvimento em qualquer que seja sua necessidade, como discutem Smeha e Seminotti (2008) ao analisarem o atendimento educacional especializado no Brasil.

Por sua vez, o decreto de nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe em seu artigo 1º sobre: Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e

compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

O decreto supracitado garante direito e igualdade no atendimento às necessidades educacionais de acordo com as individualidades dos educandos sem discriminação, nem exclusão no sistema educacional. Ainda se tratando do referido decreto, no seu artigo 2º e diz que: Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica afirmam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para

todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos, para assegurar: I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência; II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015, reforçam de forma íntegra os deveres da escola e o direito do estudante em ter acesso aos meios que irão favorecer o pleno desenvolvimento das habilidades e competências, à medida que suas necessidades sejam atendidas. Como vemos, nos trâmites das legislações públicas sobre educação especial, a pessoa com necessidades educativas especiais deve ser assistida e ter todos os seus direitos atendidos, principalmente na sua escolarização em consonância com as demais necessidades, seja na área da saúde, do esporte, do lazer ou no ambiente familiar.

Para análise das respostas as questões foram divididas em dois Eixos centrais: Eixo 1 composto por seis questões relacionadas a escolarização da criança; e Eixo 2 composto por seis questões relacionadas a escolarização da criança.

O Eixo 1 foi composto por seis questões relacionadas a escolarização da criança, que foram: “A criança está na escola em 2024?”; “Quantos dias de aula na semana?”; “A criança tem assistência durante as aulas?”; “Assistência de quem?”; “Você já foi ensinada sobre o que é o PEI?”; “A criança estará na escola em 2025?”. Cada participante tinha a opção de escolha entre repostas de múltipla escolha, como apresentado na Tabela abaixo. Lembrando que

obrigatoriamente todas as crianças foram previamente verificadas em relação as idades estarem em conformidade com o tempo de escolarização no Brasil.

**Tabela 3:** Perguntas do Eixo 1

| Variável                                              |
|-------------------------------------------------------|
| <b>1. A criança está na escola em 2024?</b>           |
| Opções: Sim ou Não                                    |
| <b>2. Quantos dias de aula na semana?</b>             |
| Opções: 2, 3, 4 ou 5 dias                             |
| <b>3. A criança tem assistência durante as aulas?</b> |
| Opções: Sim ou Não                                    |
| <b>4. Assistência de quem?</b>                        |
| Opções: mãe, auxiliar da prefeitura, outros           |
| <b>5. Você foi ensinada sobre o que é o PEI?</b>      |
| Opções: Sim ou Não                                    |
| <b>6. A criança estará na escola em 2025?</b>         |
| Opção 1: Sim, na mesma escola de 2024                 |
| Opção 2: Sim, em uma nova escola de 2025              |
| Opção 3: Não irá para escola em 2025                  |
|                                                       |

**Fonte:** Produzida pelas pesquisadoras.

A entrevista teve como início do Eixo 1 a pergunta: “A criança está na escola em 2024?”. Do número total de doze (12) crianças que estão representadas pelas onze (11) mães participantes, nove (9) crianças não estavam matriculadas em nenhuma escola no ano letivo de 2024, sendo duas (2) das crianças regularmente matriculadas (identificadas na Tabela 2 como C4 e C5) e frequentando assiduamente a rotina escola. Em porcentagem temos uma amostra preocupante da situação real de inclusão escolar.

Uma das crianças (identificada na Tabela 2 como C7) não foi considerada no contexto escolar com uma resposta válida, visto que sua não participação na rotina escolar teve o relato de dois fatores de impedimento concomitantes: em função da idade no dia da entrevista com a mãe ainda não estar classificada como apta a escolarização pública, adicionado ao fator de mudança de moradia da área urbana para a área rural, sem nenhum tipo de escola no perímetro da atual residência do núcleo familiar.

Uma das crianças (identificada na Tabela 2 como C12) a responsável relatou ter desistido da vaga escolar em função da dificuldade em associar a rotina diária da criança atípica com a chegada de uma nova criança na rotina familiar. Diante desse cenário de mudanças que afetou o funcionamento familiar, segundo Freller e colaboradores (2008), é muito comum a existência de uma situação de simetria ou mesmo de inversão nessa posição adulto-criança, cujos resultados são o déficit dos laços protetores e o desamparo das crianças, uma vez que se investe responsabilidade, poder e exigências excessivamente às mesmas, gerando o sentimento de desproteção e temor; afinal, nessa condição, os filhos não têm em quem se apoiar para que possam se desenvolver. Além disso, outra consequência percebida diz respeito ao projeto de idealização que permeia o imaginário dos pais em relação aos filhos, nos quais existe uma grande expectativa de realização e perfeição depositada nos descendentes.

Na pergunta referente a “Quantos dias de aula na semana?” cada uma das crianças frequenta a escola em que está matriculada, a resposta das duas (2) mães de C4 e C5 foram distintas, sendo uma frequentando dois (2) dias por

semana e a outra criança permanecendo na escola os cinco (5) dias letivos como as outras crianças da sala de aula. Esta resposta está diretamente vinculada com a pergunta seguinte que foi “A criança tem assistência durante as aulas?” e caso a resposta fosse positiva, a pergunta seguinte seria “Assistência de quem?” para o desenvolvimento das atividades escolares da criança. Nestes dois casos, a resposta da mãe da criança C4 foi assistência de um auxiliar cedido pela Prefeitura Municipal de Parnaíba nos cinco (5) dias letivos; e a resposta da mãe da criança C5 foi assistência direta da mãe nos dias (2) dias em que a criança frequenta. A falta de um auxiliar constante na rotina escolar da criança, profissional este preparado e disposto a inserir a criança no contexto de aprendizagem e socialização, sem dúvida compromete o engajamento na rotina escolar.

Todas as onze (11) mães independentes de terem suas crianças participando da rotina escolar proposta para crianças atípicas foram questionadas se em algum momento do processo desenvolvimento dos filhos, haviam sido ensinadas sobre o que é o PEI e em complemento a quinta questão, foi perguntado para no caso das mães que apresentassem conhecimento prévio do PEI, quem teria sido o profissional que havia ensinado a respeito a entrevistada. Lamentavelmente, 100% das mães nunca haviam sido orientadas ou ensinadas sobre o PEI, obtivemos 100% de negativa neste tópico. Nossa consideração quanto a esta porcentagem alta está diretamente ligada a hipótese da falta de orientação da sociedade em geral a respeito da importância e de como acontece o processo de escolarização de crianças atípicas, potencializando fracasso do processo por desconhecimento total, igualmente aos processos de exclusão escolar.

Como fechamento do Eixo 1 de perguntas, foi questionado “A criança estará na escola em 2025?”. O questionamento sobre a criança estar na escola no período letivo de 2025 seria utilizado como indicativo das expectativas das mães em relação ao de futuro para criança, não apenas em relação ao desenvolvimento global, mas também em relação ao seu desconhecimento educacional. As crianças regularmente matriculadas e identificadas na Tabela 2 como C4 e C5, que estavam frequentando assiduamente a rotina escolar tiveram respostas positivas e de que as crianças

permaneceriam nas mesmas escolas. Outras três (3) crianças as mães afirmaram que estariam sendo matriculadas para a escolarização e inclusão escolar em 2025, identificadas na Tabela 2 como C2, C8 e C12.

De maneira explícita, podemos verificar que a orientação da sociedade em geral, gera um potencial de adesão a escolarização das crianças atípicas. Tal fato demonstra, mais uma vez, a confiança depositada pelos pais nas instituições escolares, cuja função histórica está relacionada a retirar as crianças dos perigos da rua. Essa grande confiança depositada gradativa e progressivamente pela família na escola teve como uma das consequências uma crise na relação entre as instituições, que ao que tudo indica, ainda levará algum tempo para ser resolvida. Assim, diante das dificuldades de exercício das funções parentais na educação da sua prole e no acompanhamento escolar de seus filhos, os pais passaram a exigir que a instituição escolar realize não apenas seu papel inicial, do ensino, como foi instituído com a escola no século XIX, e sim papeis que anteriormente constituíam-se como da família (PADILHA, 2013).

As escolas relutam em fazer isso, pois modificaria inteiramente a sua estrutura, e a questão permanece em aberto. As creches e as escolas maternas entraram já em parte na transmissão da socialização primária, que outrora era atribuição exclusiva da família, na ausência relativa dos pais nos primeiros anos de vida da criança. Parece-me, no entanto, que um novo pacto social entre a família e a escola será instituído no futuro, considerando as transformações que estão em curso (GARCIA, 2013). Esse processo de valorização da escola pode sintetizar todo o processo social que ocorre paralelamente ao enfraquecimento da família, impulsionada à vinculação na qual a escola surge como o espaço privilegiado de articulação entre o saber e a vivência a ser realizada pelas crianças, de modo a ajustá-la a um ideal de normalidade, representado pelo sujeito bem adaptado, produtivo e feliz.

O Eixo 2 foi composto por quatro questões relacionadas a inclusão da criança, que foram: “Você observa que sua criança está aprendendo na escola?”; “Você observa que sua criança está integrada na escola?”; “Se você pudesse mudar algo na rotina da criança na escola, o que seria?”; “Quais as dificuldades do aluno na escola?”. A Tabela abaixo apresenta

estes dados condensados, e as respostas apresentadas serão das crianças regularmente matriculadas (identificadas na Tabela 2 como C4 e C5) e frequentando assiduamente a rotina escolar, como discutidos anteriormente no Eixo 1.

**Tabela 4:** Perguntas do Eixo 2

| Variável                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Você observa que sua criança está aprendendo na escola?</b>                 |
| C4: Sim                                                                           |
| C5: Sim                                                                           |
| <b>2. Você observa que sua criança está integrada na escola?</b>                  |
| C4: Sim                                                                           |
| C5: Sim                                                                           |
| <b>3. Se você pudesse mudar algo na rotina da criança na escola, o que seria?</b> |
| C4: “distrações e falta de tarefas adaptadas”                                     |
| C5: “falta de tarefas adaptadas e atrativas”                                      |
|                                                                                   |

**Fonte:** Produzida pelas pesquisadoras.

Ao serem questionadas “Você observa que sua criança está aprendendo na escola?”; ambas as mães relataram que percebem aprendizagem ocorrendo na realidade escolar de seus filhos.

A inclusão escolar é um processo pelo qual a criança portadora de algum transtorno do desenvolvimento participa das atividades escolares de forma regular. O currículo deve ser flexível, considerando as potencialidades e limitações individuais de cada criança (KASSAR, 2011). Perceber em cada experiência sua singularidade, leva a descoberta de possibilidades e aprimoramento do processo inclusivo, a inserção da criança atípica na rede regular, deve levar em conta as necessidades de cada criança. Essas considerações, quando não observadas, podem trazer danos à saúde mental do aluno, assim como de seus familiares.

Quando questionadas “Você observa que sua criança está integrada na escola?” ambas as mães relataram que percebem ocorrer na rotina escolar de seus filhos a integração com seus pares. Efetivamente é necessário um discurso crítico quanto aos que defendem, incondicionalmente, as práticas inclusivas, e também a realidade trágica que, muitas vezes, pode ser descrita a partir das práticas cotidianas nas escolas de ensino regular (PADILHA, 2013). Em seu relato, a mãe C12, amparada por laudos que atestaram danos à saúde mental do filho, conta que o retirou da escola sem lamento por ver que este não integrado em nenhum dos momentos escolares “[...] ficou a ponto de não mais querer pegar no lápis, nunca mais se interessou pela alfabetização [...]”. A tentativa de resolver os problemas escolares sem levar em consideração as relações, que se estabelecem entre a problemática da criança e o funcionamento institucional, constitui uma solução muito aflitiva para a criança. O ambiente escolar deve estar imbuído em propiciar à criança incluída um desenvolvimento acadêmico e social de qualidade, isso leva a necessidade de rever as fragilidades do processo, principalmente àqueles fatores que são considerados nocivos à saúde mental dos envolvidos, como por exemplo, exigências demasiadas que podem levar ao desgaste emocional extremo, dificuldades dos recursos humanos na habilidade de mediar as diferenças, entre outras.

Quando as mães foram questionadas “Se você pudesse mudar algo na rotina da criança na escola, o que seria?” Suas respostas foram muito similares, relatando a observação de atividades adaptadas com maior proximidade as necessidades de seus filhos. O paradigma inclusivo refere à responsabilidade com a educação de todos. Portanto, todas as escolas regulares estariam

atualmente enquadradas como inclusivas e, conseqüentemente, comprometidas em contribuir com ações que satisfaçam as necessidades de cada aluno na sua singularidade (SEKKEL; CASCO, 2008). Porém, os relatos das participantes revelam uma escola ainda despreparada para a inclusão. Se a diferença é identificada com o que é insuficiente, com o que é negativo e particular, é natural que as diferenças surjam como um contratempo e uma dificuldade. A falta de observação, às leis de inclusão, coloca as mães em situações de desamparo. Sendo assim, a oportunidade de escutá-las leva ao conhecimento do tipo de dificuldades a que estão submetidas: apesar do que já existe de leis e de amparo público.

A realidade é totalmente diferente para a questão do portador de uma deficiência mental, que será diferente de uma criança com deficiência física, a limitação na capacidade intelectual, pode representar um fator negativo, que dificulta a permanência dessas pessoas no sistema regular de ensino (KASSAR, 2012).

A importância da inclusão fica refletida nos comentários dessas mães que estão na caminhada ao serem questionadas em “Quais as dificuldades do aluno na escola?”. Embora o ambiente escolar deva contribuir para o desenvolvimento das crianças incluídas, a falta de conhecimento e comprometimento pode se relacionar como infere a mãe C4 da obrigatoriedade da lei de inclusão. Para Smeha e Cezar (2011), entretanto, a quebra do igual e o advento da diversidade, nas escolas regulares, devem fazer do professor um profissional atento à singularidade de cada integrante do grupo, sendo um promotor do intercâmbio entre os pares singulares, dentro de espaços que não se caracterizam mais como homogêneos. Nesse sentido, Padilha (2013) faz reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, a autora aponta críticas à formação funcional e superficial de docentes com pouca qualificação teórica e pedagógica, modelo que ratifica os valores de uma sociedade capitalista.

A maioria das mães referiram dificuldades, mas suas preocupações encontram ideias que podem contribuir para o êxito do processo, o autor abaixo afirma: O projeto inclusivo se faz a partir do momento em que você conhece a criança e sua família. É preciso saber com quem se está lidando, ter uma idéia

da questão subjetiva da criança. Qual é o problema que está acontecendo com essa criança? Quais são as potencialidades e dificuldades que ela tem? Laudos são importantes, porém o que vai pesar são os aspectos subjetivos singulares de cada caso. O que vale é aquilo que se conhece da criança. (OLIVEIRA, 2019). As mães preocupadas com o ensino de seus filhos exigem que a inclusão aconteça com eficácia nas escolas. Assim, elas manifestam suas insatisfações diante de uma realidade, na qual as escolas públicas não conseguem avançar na consolidação da inclusão, ao contrário, muitas vezes tornam-se palco de uma exclusão velada e invisível, mascarando a diferença em busca de uma suposta normalização do aluno com deficiência. O que pode ser ainda mais prejudicial ao desenvolvimento psíquico de uma criança do que não pertencer à escola dos normais (FREITAS, 2008).

Ao responder sobre quais as dificuldades do aluno na escola, muitas considerações devem ser pontos de reflexão. A educação para todos trouxe um clima de esperança e progresso no sistema educacional brasileiro. Estava garantido o ingresso na escola regular de pessoas até então segregadas. Porém, os resultados deste estudo apontam contradições entre a proposta estabelecida na política educacional no Brasil e a realidade das escolas públicas. Diante das disparidades entre o que está posto como ideal e o que se realiza na prática, a maioria das mães, que participaram do estudo, percebem o processo como ineficiente e, muitas vezes, nocivo à saúde mental dos filhos. Vivências perturbadoras são provocadas pela não observação daquilo que se acha posto em termos de leis e preceitos inclusivos, o que desperta, nas mães, sentimentos de mágoa, tristeza e frustração. A difícil caminhada que as mães e seus filhos enfrentam faz com que algumas desistam no meio desse caminho. Danos à subjetividade dos filhos são apontados pelas mães, e inferidos a práticas educativas equivocadas àqueles com deficiência intelectual (FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2008).

Por ser esta uma característica presente em muitos casos, os fatos sinalizam que não se comprova a incondicionalidade do benefício inclusivo a todos. Cabem, portanto, nessa questão, a dúvida e a indicação de uma pesquisa longitudinal com crianças que participam da experiência inclusiva, o que traria mais conhecimento sobre as repercussões da inclusão na construção subjetiva

dessas crianças. Por não ser possível refutar o que está posto pelas mães, mas também por entender a complexidade que atravessa esse sistema que se diz inclusivo, conclui-se que uma solução única não pode ser apontada, pois a escola se constituiu historicamente e, ainda, se apresenta como uma instituição excludente. Dar conta, porém, de incluir o estigmatizado, o diferente, o desviante da norma é um desafio para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça oportunidade de uma boa escolarização para todas as crianças.

O desafio ainda é maior ao considerar que, o atual cenário da escola pública no Brasil, apresenta problemas nos aspectos que envolvem a qualidade do ensino, a formação de educadores e o pouco investimento no setor da educação.

## **5. Considerações finais**

O presente estudo possibilitou uma amostra de diagnóstico sobre o conhecimento das mães, nas questões referentes ao contexto de inclusão de crianças e a escolarização. Este diagnóstico aponta para a necessidade das políticas públicas de inclusão serem mais trabalhadas e abrangentes, considerando também questões abrangentes como as atividades de lazer e socialização em momentos extramuros escolares. Novos estudos também podem ser realizados investigando a influência das experiências prévias destas mães com outros filhos no conhecimento dessa população e a comparação entre grupos de diferentes diagnósticos e perfis.

Tratamos os dados à luz das teorias que discutem crianças atípicas e Educação Especial, especificamente sobre a escolarização de crianças atípicas em escolas do sistema de ensino regular, lócus de nossa pesquisa. Os resultados obtidos nos mostram o quanto lidar com crianças atípicas é desafiador desde os primeiros sinais. A escolarização de uma criança diagnosticada como crianças atípicas implica em uma nova rotina por toda sua vida. Nossa pesquisa mostra mudanças tanto para a vida profissional da mãe, ao ponto de tomar outros caminhos com relação a vida profissional, assim como o estímulo de se especializar em área específica, objetivando atender as necessidades do próprio filho.

Nosso estudo é apenas uma pequena amostra da complexidade que envolve uma criança atípicas. Contudo sugerimos estudos mais detalhados, como uma pesquisa de campo com método de observação na trajetória escolar de crianças, como também entrevistas com outras mães, objetivando conhecer mais histórias que nos ajude a refletir sobre os desafios tanto em obter o diagnóstico, como os encontrados na escolarização das crianças atípicas.

## Referências

BARBOZA, H. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. Revista Brasileira de Direito Civil, v.13, n.03, 2018. Disponível em: <https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/150> Acesso em: 8 jul 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da Criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: MEC, 2088.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BUENO, J. J. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-

Americana de Estudos em Educação, v.18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822> Acesso em: 8 jul 2025.

CARNEIRO, R.U.C. Educação inclusiva na educação infantil. Revista práxis Educacional, v.8, n.12, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/688> Acesso em: 8 jul 2025.

CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. Tendências Contemporâneas de Inclusão. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D., SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva: percursos na educação infantil. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2008.

FREITAS, S. N. (2008). Tendências Contemporâneas de Inclusão. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf> . Acesso em: 8 jul 2025.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p.57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n.41, p.61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf>. Acesso em: 8 jul 2025.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, v.33, n.120, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5 (2014). 5.ed. Editora Artmed.

MARTINEZ, L. L. O Lugar do Filho Autista no Desejo Materno: Impactos e Possibilidades na Intervenção Clínica. *Psicologia Clínica e Cultura*, v.35, n.2, p.57-63, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*, v.33, n.120, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

OLIVEIRA, S. R. A Inclusão da Criança Com Autismo na Educação Infantil. *Compreendendo a Subjetividade Materna*, v.18, n.52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

PADILHA, A. C. A. Educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades. *Revista. Educação da PUCCamp*, v.18, n.1, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. (2008). Ambientes inclusivos para educação infantil: considerações sobre o exercício docente. *Educação inclusiva: percursos na educação infantil*, v.1, n.46, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-0019.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

SMEHA, L. N.; SEMINOTTI, N. Educação Inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. *Revista Educação. Centro de Educação*, v.33, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

SMEHA, L. N.; CEZAR, P. K.. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, v.16, n.1, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.

ZAGHI, S. A. G. A educação inclusiva e seus caminhos para a igualdade. *Revista Primeira Evolução*, v.1, n.46, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/498> Acesso em: 8 jul 2025.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, n.65, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf> Acesso em: 8 jul 2025.