



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

MARIA GRACIANE DO NASCIMENTO BARROS

ORIENTADORA: PROFA. Me. FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE

Brasília /2015



Universidade de Brasília
Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

MARIA GRACIANE DO NASCIMENTO BARROS

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão,
do Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientadora: Prof^a. Me. Franciene S. B. de Andrade

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA GRACIANE DO NASCIMENTO BARROS

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em / /2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Professora Me. Franciene Soares Barbosa de Andrade (Orientador)

Prof^a. Esp. Úrsula Maria Nogueira Silva (Examinador)

Maria Graciane do Nascimento Barros (Cursista)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que lutam no oculto diariamente pelo imenso prazer de viver e de ser feliz ainda que com limitações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, acima de tudo e antes de qualquer palavra porque sem ele não teria chegado até aqui.

À minha família que foi e sempre será minha base de tudo, especialmente a minha pequena grande menina por se mostrar tão adulta e entender meus momentos de presença, ausente e a minha sobrinha querida por ser a minha inspiração para conhecer mais sobre essa temática.

Aos amigos pelas palavras de ânimo nos momentos de desânimo, especialmente a minha amiga Val pela amizade mais que sincera de longos anos e pela grande força na realização dos meus estudos.

Aos professores tutores on-line e orientadora Franciene Soares Barbosa de Andrade pela competência e presteza na orientação e construção deste trabalho, sem a qual eu não teria conseguido finalizar este estudo. Ao professor tutor presencial José Ferreira da Silva, pela dedicação em auxiliar no que estava ao seu alcance os encontros presenciais e pelas palavras de incentivo.

À escola lócus da minha pesquisa, aos funcionários, pais e alunos que me receberam com tanto prestígio contribuindo significativamente para a construção do meu conhecimento.

A coordenação do curso de especialização por proporcionar momentos de estudo de uma temática tão importante que é a inclusão.

..."Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido"...

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a inclusão escolar na sociedade, tendo como ponto de partida a educação especial como uma modalidade de ensino voltada para alunos que tem limitações, seja ela física ou intelectual, considerando a inclusão como um fator importante no contexto educacional e social. O estudo visa compreender os processos inclusivos de crianças com deficiência múltipla, enfatizando os fatores que interferem no ingresso e permanência destas crianças na escola, principalmente, do ponto de vista da família. Assim, adota como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas com os pais e a equipe escolar (professores e gestor) e também observação em sala de aula. Como pressuposto teórico a pesquisa está baseada na abordagem histórico-cultural de Vigotski, dentre outros autores, como Beyer, Mantoam, Santos, Carvalho, Tavares, Neves, Maciel e Raposo. Ademais, documentos normativos e resoluções que fundamentam a Educação Inclusiva. Como resultado do estudo observou-se que alguns pais não tem conhecimento sobre o que de fato venha ser a inclusão, apenas levam seus filhos para a escola, mas, não tem conhecimento da relevância que a inclusão pode trazer para o desenvolvimento da criança com deficiência múltipla. Diante dos depoimentos dos docentes evidencia-se que são muitos os desafios que a escola enfrenta para fazer com que de fato a inclusão aconteça e que haja interação da criança com deficiência no espaço escolar. Porém, é possível perceber os avanços e o desenvolvimento do aluno com deficiências múltiplas.

Palavras-chave: Inclusão – deficiências múltiplas – educação – desafios

SUMÁRIO

RESUMO	vii
1. APRESENTAÇÃO	11
2. EDUCAÇÃO, INCLUSÃO/EXCLUSÃO E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	13
2.1 Inclusão Escolar e suas implicações: dispositivos legais e realidades no contexto brasileiro.....	13
2.3 Deficiência Múltipla: algumas considerações	18
2.4 A participação da família e da escola nos processos de inclusão	21
2.5 Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas.....	24
3. OBJETIVOS.....	27
Objetivo Geral	27
Objetivos Específicos	27
4. METODOLOGIA.....	28
4.1 Pressupostos Metodológicos	28
4.2 Contextos da pesquisa	28
4.3 Participantes	29
4.4 Materiais.....	29
4.5 Instrumentos	29
4.5.1 Entrevista semiestruturada.....	29
4.5.2 Observação não estruturada	30
4. 6 - Procedimentos de construção de dados	30
4. 6.1 Entrevistas semiestruturada	30
4.6.2 Observação não estruturada	31
4. 7 - Procedimentos de análise:	33
RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS.....	34
5. Entrevistas	34
5.1. Conceções sobre os processos de inclusão escolar.....	35
5.1.1 Professor.....	35
5.1.2 Gestora.....	36
5.1.3 Pais.....	37
5.2 Processos de inclusão do aluno com deficiência múltipla: definições e experiências.....	37
5.2.1 Professor.....	37

5.2.2 Gestora.....	39
5.2.3 Pais.....	40
5.3 Dificuldade/resistências percebidas nos processos inclusivos de crianças com deficiências múltiplas.....	40
5.3.1 Professor.....	41
5.3.2 Gestora.....	42
5.3.3 Pais.....	42
5.4 Experiências de sucesso que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.....	43
5.4.1 Professor.....	43
5.4.2 Gestora.....	45
5.4.3 Pais.....	45
5.1 Observação.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS.....	57
ANEXO A - Aceite institucional.....	58
ANEXO B - Carta de Apresentação.....	59
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar.....	60
APÊNDICE.....	61
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	62

1. APRESENTAÇÃO

A Educação Inclusiva surge praticamente como uma alternativa de socialização para pessoas excluídas da sociedade que viviam apenas no meio familiar. Muitas crianças com algum tipo de deficiência há pouco tempo atrás, não podiam participar e interagir ativamente do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar junto com as crianças ditas “normais”.

A partir de manifestações sociais, declarações e direitos garantidos em leis pode-se dizer que houve alteração nesse cenário, pois essas crianças excluídas passaram de certa forma, a participar das atividades sociais e pedagógicas na escola.

Podemos dizer que diversos movimentos podem ter acontecido em prol da inclusão em detrimento da segregação, mas é notório que muitas necessidades educacionais especiais ainda não são muito bem vindas ao contexto escolar. Desse modo, destacam-se aqui as pessoas com deficiência múltipla que ainda enfrentam muitas barreiras sociais, inclusive na escola. Possivelmente isso desencadeia certa resistência de muitas famílias ao buscarem matricular seus filhos com deficiência múltipla. Assim, pode-se considerar que a inclusão de crianças deficientes, anteriormente excluídas da educação regular, constitui-se ainda como desafio para os educadores e para o sistema educacional.

Nesse sentido, o estudo desta temática é importante para pensarmos que a escola precisa estar preparada para incluir não só alunos com deficiências consideradas leves, mas a todos que forem matriculados, especificamente, as crianças com deficiência múltipla. Pois, muito se tem pesquisado e falado sobre inclusão escolar de vários tipos de deficiência, porém as deficiências múltiplas necessitam de um olhar mais atencioso.

A deficiência múltipla não tem estado no centro de discussões, por um lado acredita-se que seja pela complexidade com que se apresenta e por outro pela ausência de estudos científicos nessa área. Os estudos desenvolvidos nessa temática são restritos não só no Brasil, mas internacionalmente.

Tal relevância do tema se faz também, pela inquietação gerada após observar o dia a dia de uma criança com deficiências múltiplas que nunca frequentou a escola, mas que apresenta um desenvolvimento muito significativo para os estímulos que recebe no convívio familiar. Com isso, comecei a pensar quais foram os motivos que levaram os pais a optarem por não levar seu filho à escola e surgiu o interesse de pensar nos desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas. Ademais, pela necessidade de me

aprofundar no assunto, pois os estudos e conhecimentos referentes à deficiência múltipla possibilitarão inclusive aperfeiçoar a minha prática pedagógica.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse por investigar a seguinte problemática: *Como repensar nos processos inclusivos de crianças com deficiência múltiplas, tendo em vista que a família enfrenta diversas dificuldades e resistências quando o assunto é matricular o seu filho na escola?*

O objetivo geral visa compreender os processos inclusivos de crianças com deficiência múltiplas, enfatizando os fatores que interferem no ingresso e permanência destas crianças na escola, principalmente, do ponto de vista da família. Por meio dos objetivos específicos, propõem-se:

- a) Observar os processos de inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas;
- b) Verificar junto às famílias os fatores que dificultam a efetivação do direito das crianças com deficiência múltipla de frequentar a escola;
- c) Identificar junto a equipe escolar as possibilidades de ingresso e permanência de crianças com deficiência múltipla no ensino regular.

Para compreender os processos inclusivos de crianças com deficiência múltiplas, enfatizando os fatores que interferem no ingresso e permanência na escola, destas, principalmente, do ponto de vista da família contamos com a contribuição de algumas famílias entrevistadas, gestor de escola e educadores que tenham crianças inclusas em suas salas de aulas e os mediadores. A investigação tem um cunho qualitativo e teve como instrumentos de coleta de informação a entrevista semiestruturada e observação não estruturada. Para dialogar sobre a temática buscou-se suporte teórico na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e nas contribuições de autores que discutem a educação inclusiva, dentre eles, estão Beyer (2006), Mantoam (1997), Santos e Carvalho (1999-2000), Sousa e Tavares (2011), Silveira e Neves (2006), Carvalho (2006), Maciel e Raposo (2010)

O trabalho está organizado em seis capítulos, dispostos da seguinte forma:

1- Apresentação: esta faz uma justificativa sobre a escolha do tema de discussão apresentando de forma sucinta as intenções do estudo realizado, **2 - Fundamentação teórica,** que aborda inicialmente uma revisão da literatura destacando o contexto histórico da educação inclusiva com os movimentos e legislações que marcaram a história da inclusão nacional e contribuições a nível mundial. Apresenta também algumas considerações sobre a deficiência múltipla e suas implicações para o desenvolvimento de acordo com autores que tratam desta temática. Traz posteriormente uma discussão sobre a importância da participação

da escola e da família para nos processos de inclusão. E, finaliza abordando os desafios e possibilidades da inclusão escolar dos alunos com deficiência múltipla. **3 - Objetivos** apresentam o detalhamento das intenções que se propõem com o desenvolvimento do trabalho. **4 - Metodologia** que apresenta os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, seguidos do contexto da pesquisa apresentando a escola lócus do trabalho, os participantes, os materiais e instrumentos utilizados. **5 - Resultados e discussão teórica dos resultados** que apresenta a descrição do que se obteve com o estudo de acordo com os instrumentos utilizados. Os resultados foram divididos em categorias de análises que são discussões geradas através das entrevistas. São elas: Concepções sobre os processos de inclusão escolar; Processos de inclusão do aluno com deficiência múltipla: definições e experiências; Dificuldade/resistências percebidas nos processos inclusivos de crianças com deficiências múltiplas; Experiências de sucesso que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Essas categorias visam responder aos objetivos propostos confrontando o diálogo dos participantes com o aporte teórico. **6 -Considerações finais** trazem um apanhado dos objetivos da pesquisa e os resultados obtidos, no intuito de contribuir para as questões referentes a esta temática no campo inclusivo da educação.

2. EDUCAÇÃO, INCLUSÃO/EXCLUSÃO E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Este capítulo faz, primeiramente, uma breve abordagem histórica da Educação inclusiva brasileira, ou seja, como esta foi se organizando até os processos se constituírem na realidade do sistema público de ensino. Culminando tal contextualização com as bases legais que regulamentam a educação inclusiva. Apresenta também algumas considerações sobre conceitos/definições da deficiência múltipla. Ademais, destaca a participação da família e da escola nos processos inclusivos. Por fim, evidencia os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla.

2.1 Inclusão Escolar e suas implicações: dispositivos legais e realidades no contexto brasileiro

A luta para que a criança considerada especial pudesse está inserida no meio escolar com os demais alunos, foi ao longo do tempo se constituindo numa realidade conquistada. Há muito tempo se vem tentando fazer com que a escola se prepare para receber os alunos com qualquer tipo de deficiência para lhes oferecer uma educação de qualidade, pois por muito tempo essas crianças foram segregadas e viveram a margem da sociedade.

Historicamente o movimento pela inclusão pode ser considerado como parte de uma série de movimentos em favor da garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação. (SANTOS e CARVALHO, 1999, p. 4)

Nesse sentido, vários documentos foram sendo criados para sustentar o direito das crianças com deficiências de terem uma vida com o mesmo respeito e consideração que as consideradas normais.

Os dispositivos legais, tendo a Constituição Federal como base principal, garantem o direito à educação, o acesso à escola e desenvolvimento do bem estar de todos, sem discriminação para pessoas com deficiências ou não.

Realizando uma breve análise comparativa entre as leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no Brasil de 1961 e a de 1996, vemos saltos qualitativos no cenário da inclusão escolar em relação às mudanças de um documento para o outro. Pois, o primeiro texto dedica apenas um artigo para destacar sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, ao qual se denominava de crianças excepcionais. Como vemos, o

artigo 88 mencionava que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961). Enquanto que a lei 9394/96, como resultado do avanço nas discussões em torno da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, dedica um capítulo exclusivo para tratar da inclusão. Em suma, a nova LDB propõem que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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. (BRASIL, 1996)

Outro documento que explicita os direitos reservados a pessoa com deficiência, é a Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Esta se refere aos direitos: a saúde, formação profissional e do trabalho, acessibilidade, garante na área da educação o apoio necessário a estas crianças com todos os benefícios disponibilizados às demais crianças. Ademais, destaca-se nesta lei a garantia ao “acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.” (BRASIL, 1989)

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 de 1990 é mais um dos documentos de legalização dos direitos da criança, que apresenta em seu texto os direitos educacionais e sociais das crianças com deficiência. Esta lei garante, dentre outras coisas: o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência; prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Nesse cenário de discussão e afirmação dos direitos das pessoas com deficiências, alguns movimentos, a nível mundial, também merecem destaque por terem sido marco histórico na defesa da inclusão escolar. Pois, contribuíram substancialmente para a ressignificação e constituição de documentos nacionais, especificamente, no Brasil.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, por exemplo, garante o direito a todos no sentido amplo da palavra direito, considerando para isto as pessoas com deficiências. Como podemos ver em seu art. 6º:

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados e apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Artigo 6 °) .

Outro movimento de repercussão mundial que se destacou na década de 1990 foi a Declaração de Salamanca (1994). Esta visa conscientizar a necessidade das instituições, de forma geral, adotarem uma conduta inclusiva capaz de atender a todos indistintamente, adequando-se as necessidades individuais de cada um. Para tanto, defende a ideia da adequação curricular, planejamento de estratégias para que alunos que apresentam dificuldades possam aprender da mesma forma que os demais.

Desse modo, torna-se visível a defesa da educação para todos no texto do art. 7º da declaração:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1990, p. 11-12)

Em seguida, vem a Convenção de Guatemala (1999), discutindo as discriminações enfrentadas pelas pessoas com deficiências. Esta compreende que todos os indivíduos têm direitos iguais e destaca como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua integração à sociedade”

Diante de todos esses discursos que promovem possibilidades de acesso igualitário aos bens sociais, como uma educação de qualidade, sabe-se que apenas os documentos não garantem a efetividade da inclusão. Por outro lado, esses movimentos, leis e declarações, apesar de não garantir a inclusão, por si só, consolidam uma visão de que as diferenças

existem e seus direitos são válidos, ou seja, direito ao pleno desenvolvimento dentro de suas potencialidades. Por isso:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b)

Assim sendo, os sistemas de ensino devem estar cientes de sua incumbência frente à visão inclusiva de sociedade, garantindo não apenas a matrícula do aluno, mas dando suporte para sua permanência na escola.

Partindo dessa perspectiva inclusiva, a política da educação no Brasil teve avanços significativos, principalmente no sistema público de ensino. Além da garantia de ingresso e permanência das crianças com necessidades educacionais especiais, prima-se pela qualidade do ensino ao propor estratégias como: Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais capacitados, recursos didáticos e pedagógicos.

Portanto, para que se realize um ideário de educação para todos, faz-se necessário ir além de criar possibilidades para um grupo de pessoas com determinadas necessidades educacionais especiais. Pois os sistemas de ensino precisam oferecer oportunidades e possibilidades de desenvolvimento a todos sem exclusão de um grupo em benefício de outro. Como destaca Mantoam (1997, p. 120):

[...] o princípio democrático de “educação para todos” só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os deficientes em geral. Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Diante disso, acredita-se haver uma interpretação errônea do que vem a ser inclusão, já que incluir o aluno na classe regular de ensino não é apenas tê-lo na escola. Mas, é necessário buscar estratégias e recursos diferenciados que sejam capazes de alcançar a todos indistintamente. Lembrando que esta maneira diferenciada também não pode se tornar excludente, mas, harmonizar-se, haja vista que o foco não pode estar na deficiência assim como esta, não pode ser desconsiderada. Com isso, o desafio é:

[...] construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém

capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos, ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas (BEYER 2006, p. 88).

Assim, percebe-se que há possibilidades de mudanças quando se visualiza os avanços em relação à inclusão, pois há uma preocupação em que as escolas se organizem para oferecer um atendimento educacional a todos. Como sugere Glat (2007, p. 30) é essencial “oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem”.

Nesse sentido, corrobora-se que as implicações sobre inclusão escolar devem ser permeadas e (re) significadas a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Os estudos deste teórico sobre “desenvolvimento comparativo entre a criança normal e a criança anormal ou com defeito – termos utilizados à época de Vigotski – parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento de ambas as crianças são basicamente as mesmas”. (KELMAN, 2010, p. 18)

O entendimento de que a criança com desenvolvimento dito normal e crianças com necessidades educacionais especiais aprendem pelo mesmo princípio, nos leva a reflexão sobre a necessidade de proporcionar situações de aprendizagem para que essas crianças desenvolvam-se igualmente sem prejuízo.

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (Vigotski 1994, apud KELMAN 2010, p. 18)

Tal abordagem teórica destaca que as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida por meio dos mecanismos biológicos e culturais, se forem vividas nas relações de forma significativas, resultarão em desenvolvimento.

Kelman (2010, p 18) baseando-se na abordagem histórico-cultural, enfatiza que nos instituímos na “nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e, também para aprender uns com os outros por meio de processos educacionais. A cultura, entretanto, é sempre histórica e socialmente construída”.

A mesma autora destaca o fato de o funcionamento humano buscar alternativas para desenvolver-se quando os padrões considerados normais sofrem alguma alteração.

Crianças cegas buscam caminhos alternativos para poder receber a informação e, por conseguinte, aprender. Crianças surdas, dependem do que hoje vem sendo conhecida como pedagogia visual. Dessa forma, pode-se dizer que apesar das leis gerais serem as mesmas, existem possibilidades distintas de desenvolvimento, o que caracteriza a singularidade do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. O maior desafio do professor consiste em descobrir como crianças com necessidades educativas especiais conseguem atingir os processos psicológicos superiores, quais são as estratégias pedagógicas que possibilitam os caminhos alternativos para que ocorram processos interativos significativos, levando à aprendizagem e, por conseguinte, ao desenvolvimento (KELMAN, 2010, p. 24)

Portanto os estudos apontam para a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com funcionamento diferenciado dos demais, resta saber se estes estudos são considerados colocando a visão na possibilidade ou na dificuldade da criança.

Quando se reafirma que apesar de as leis, decretos e outros corroborarem para uma educação de qualidades para todos, ainda persiste a desigualdade e a exclusão. Reafirmam-se, também, as possibilidades, tendo em vista, que a educação inclusiva ainda se faz num processo, ou seja, não é algo acabado e consumado, pois há que ser consolidado muito daquilo que se tem proclamado como direito de todos.

2.3 Deficiência Múltipla: algumas considerações

De um modo geral, Sousa e Tavares (2011) destacam que deficiência inclui a incapacidade relativa, total ou parcial de desenvolver atividades comuns à maioria das pessoas. Sendo assim, uma criança com necessidades educacionais especiais precisa ter o seu processo de ensino aprendizagem mediado por novas práticas pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento.

Diante da definição das autoras nos deparamos com a multiplicidade do desafio de incluir o deficiente múltiplo. Isso porque há casos em que a criança apresenta uma incapacidade relativa total, sendo necessário criar ou adaptar meios para o seu desenvolvimento e ampliação de suas capacidades.

MEC (2000) traz algumas contribuições referentes aos aspectos de desenvolvimento do deficiente múltiplo, segundo o qual o desenvolvimento da criança depende de três fatores principais: individuais, sociais e ambientais. Uma criança com deficiência múltipla apresenta variação tanto nas causas quanto nos efeitos da deficiência.

A deficiência múltipla está incluída no que diz o texto do decreto nº 3.298 de 1999 que dispõe sobre os direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência. Art 3º:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999)

Três aspectos fundamentais no entendimento do que é considerado deficiência são destacados, a necessidade explícita de adaptações para o desenvolvimento e bem estar da pessoa assim considerada. Sabe-se que há deficiências que necessitam de adaptações não somente estruturais, mas como o texto destaca, precisam de equipamentos, meios ou recursos especiais para o desenvolvimento humano.

De acordo com MEC (2006, p. 11) a deficiência múltipla se caracteriza “pelo conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social”. De acordo com este documento não é a soma das alterações que implicam na caracterização da deficiência e das necessidades educacionais especiais, e sim, os fatores ligados ao desenvolvimento, funcionamento, comunicação, interação social.

A deficiência múltipla, ao contrário da visão que muitos têm de incapacidade, diz respeito a maior ou menor comprometimento do desenvolvimento da pessoa, indicando a necessidade de um ambiente social e cultural que seja favorecedor para superação de suas limitações específicas. MEC (2000) destaca que “Essas crianças, quando atendidas e apoiadas adequadamente e desafiadas a participar, criar, construir e realizar, respondem de maneira promissora e realizadora, apesar das limitações.” (p. 20)

Logo, a deficiência múltipla não carrega consigo a incapacidade para participar ativamente da vida social. É preciso ter claro que, o que define e evidencia as necessidades educacionais das pessoas com deficiência múltipla é o “nível de desenvolvimento, potencialidades, possibilidades funcionais, comunicação, interação social, aprendizagem e não o somatório das deficiências em si.” (ROSSI, 2012 p. 6)

Pensar a deficiência múltipla por esse viés é entender que existem crianças que apresentam um desenvolvimento bastante particular em relação a outros, sem discriminação ou comparação entre duas crianças com mesma deficiência, pois os ritmos são próprios e singulares em cada um. Portanto, não há como comparar o desenvolvimento de uma criança com deficiência física e visual, por exemplo, com uma criança com deficiência física e mental, em que há comprometimento da fala, coordenação motora ou outros.

Desse modo, reafirma-se que é preciso ter clareza de que sendo a deficiência múltipla caracterizada por duas ou mais deficiências, encontram-se, no meio social, pessoas com desenvolvimento e aprendizagem bastante diversificadas. Por isso, não se permite fazer comparações entre o desenvolvimento de umas em relação ao desenvolvimento de outras.

Rossi (2012, p. 7) apresenta algumas dimensões da deficiência múltipla:

Física e Psíquica

Deficiência física associada à deficiência mental;
Deficiência física associada a transtornos mentais;

Sensorial Psíquica

Deficiência auditiva associada à deficiência mental;
Deficiência visual associada a deficiência mental
Deficiência auditiva associada a transtornos mentais;

Sensorial e Física

Deficiência auditiva associada à deficiência física ;
Deficiência visual associada a deficiência física;

Física, Psíquica e Sensorial

Deficiência física associada à deficiência visual e à deficiência mental
Deficiência física associada a deficiência auditiva e à deficiência mental;
Deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência visual.

Dessas dimensões algumas requerem um esforço maior para alcançar resultados favoráveis de aprendizagem, assim como algumas estão mais presentes na escola e são vistas com mais frequência no meio social.

Estando ou não mais presentes no meio escolar a deficiência múltipla em qualquer dimensão que seja, assim como as demais, precisa de comprometimento e entendimento por parte de todos os envolvidos com a visão inclusiva de educação para respeitar as necessidades próprias de cada um e contribuir para a elevação das competências possíveis de ser desenvolvidas nessas crianças.

No que se refere à aprendizagem MEC (2000) considera que o acesso à participação sem rejeição favorece as possibilidades da criança mesmo que as deficiências sejam muitas. Nesse sentido a criança aprende num meio que tenha significado para ela e que seja estimulador. “Um ambiente é favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem quando é estimulante, encorajador, socialmente receptivo e afetivamente acolhedor”. (p.17)

Assim, a escola como um espaço pensado para favorecer ambientes de socializações e interações apresenta-se como fundamental para proporcionar momentos de aprendizagem das crianças. E o professor é a figura primordial para a mediação entre o novo a ser descoberto. Nessa perspectiva cada sujeito é diferente e desenvolve modos diversificados de aprender.

Um ponto favorável ao desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência, é apresentado por Vigotski como compensação. Vigotski (1993) apud Silveira e Neves (2006) justifica a inclusão de crianças com “defectologia” por entender que a criança desenvolve-se por habilidades variadas de compensação. Segundo o teórico temos a capacidade de desenvolver-se, de criar novos meios de aprender. A deficiência gerada faz surgir outros mecanismos de aprendizagem.

Ainda de acordo com o MEC (2006 p. 13) “Os alunos com deficiência múltipla podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social.” Alterações estas muito positivas, se o envolvimento com o meio escolar iniciar desde cedo. O documento explicita que, independente das condições física, intelectual e emocional das crianças há benefícios incontáveis causados pela inserção da criança na escola desde o nascimento até os seis anos (p.9).

No entanto, há que se considerar que as deficiências são as mais heterogêneas possíveis. Não há como comparar um e outro indivíduo no que se refere a aprendizagem, o que sabemos, principalmente, a partir da abordagem de Vigotski, é que a interação produz conhecimento.

Quanto mais cedo essas interações forem proporcionadas e tiverem uma intencionalidade melhores serão os resultados no que se refere a potencialização das capacidades da criança.

2.4 A participação da família e da escola nos processos de inclusão

Quando nasce uma criança com algum tipo de limitação, surge a necessidade imediata de entender como lidar com esta situação inesperada. A surpresa do nascimento de uma criança com deficiência causa um choque intenso, mas que pode ser amenizado com a forma como a família se organiza e os suportes que buscam para lidar com esta situação. (FALKENBACH; DREXSLER e WERLER, 2008)

Dessa maneira, acredita-se que a família, em primeiro lugar, tem a tarefa de enxergar na deficiência a possibilidade da convivência social de seu membro, ou seja, a inclusão deve começar pela família. Isso porque o contexto familiar é o espaço onde irão ocorrer as primeiras relações entre a criança e o mundo.

Silveira e Neves (2006) em uma pesquisa realizada sobre a concepção de pais e professores no que se refere à inclusão de crianças com deficiência múltipla destaca como sendo fundamental as concepções e expectativas da família com relação a criança com necessidades educacionais especiais. Isso porque a inclusão dessas crianças no meio social depende da posição que a família irá adotar frente a nova realidade, buscar alternativas de superação ou acomodar-se no entendimento errôneo de que esta criança não tem possibilidades de convivência social por conta de suas limitações.

Em segundo lugar está a escola para dar continuidade e aprimorar o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com necessidades educacionais especiais, promovendo situações que sejam favorecedoras a ampliação das potencialidades da criança.

Dessen (2007, p. 22) afirma que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. Portanto, o desenvolvimento humano tem como fator primordial as relações firmadas nos contextos sociais da escola e da família. Esses dois espaços de convivência devem garantir o estabelecimento de relações saudáveis e apropriadas ao desenvolvimento da pessoa.

Quando a família e a escola buscam uma parceria no entendimento de que é possível um desenvolvimento humano satisfatório, sem a preocupação exacerbada com conteúdos pedagógicos e rendimentos, a inclusão torna-se um resultado desse envolvimento e cumplicidade.

Sabendo dessa responsabilidade, escola e família devem estabelecer uma relação concomitante para a efetivação de sua função primordial que é o desenvolvimento humano. No entanto, o que se vê em nossas escolas é a sobrecarga de responsabilidade para a escola, especialmente para os professores. Aos quais cabe a função de educar, cuidar física, mental e emocionalmente das crianças.

Souza (1999) analisando o papel da família de acordo com a Constituição (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1992), destaca entre a função dos pais a garantia de alguns direitos como a proteção, carinho, afeto, escolarização e vida digna.

É importante lembrar que a inclusão escolar é uma parceria entre escola e família. É sabido que quanto mais à família está envolvida mais os resultados são favoráveis ao

desenvolvimento e aprendizagem da criança. O resultado da inclusão escolar se torna mais possível de se vislumbrar mediante a responsabilidade e compromisso dos membros nela envolvidos. Mas, é fundamental salientar que a escola precisa desenvolver sua função mesmo se os pais forem omissos em suas responsabilidades.

Legalmente, a família, a sociedade e o Estado têm a função de cuidar, zelar, suprir carências emocionais e evitar a acentuação da exclusão enfrentada pela criança, garantindo, entre tantos direitos, o acesso da criança à escola. O artigo 227 da Constituição Federal assegura que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Desse modo, a escola deve ser um espaço em que todas as crianças matriculadas tenham a possibilidade de superar suas dificuldades e participar efetivamente de atividades que potencializem o desenvolvimento de suas capacidades. O foco da educação escolar deve ser na possibilidade do que a criança é capaz de desenvolver e não na sua limitação.

Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional (SANTOS, 2003, p. 4)

No caso específico das crianças com deficiências múltiplas é preciso entender a forma de comunicação do aluno e buscar ampliar seu conhecimento de mundo para que aos poucos desenvolva sua autonomia e independência em atividades diárias simples.

Segundo Rossi (2012) o comprometimento cognitivo, psíquico e físico de uma criança com deficiências múltiplas são condições bem presentes. Com isso, há uma necessidade de parceria entre escola e família, pois a escola precisa saber as preferências, os gostos, as rejeições, formas de se comunicar, informações e outros que só a família poderá contribuir.

A comunicação é um aspecto que precisa ser considerado nas pessoas com deficiências múltiplas uma vez que esta deficiência acarreta dificuldades na comunicação por abranger, na maioria das vezes, comprometimentos físicos, mentais e sensoriais. Quando

ocorre o comprometimento da fala, por exemplo, estas pessoas desenvolvem códigos de comunicação que são compreendidos pela família, particularmente. Esses códigos precisam ser conhecidos pela escola para que aja a ampliação e aperfeiçoamento.

O Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial do Ceará (2010) destaca sobre as interações sociais da pessoa com deficiência múltipla:

Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim, ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando a lhe proporcionar autonomia e independência. (BRASIL, 2010, p. 11)

Daí a necessidade de a criança frequentar a escola desde a educação infantil, que é o período em que a comunicação está se desenvolvendo. Essa parceria desde os primeiros passos da criança à escola está evidenciada, entre outros dispositivos legais, na Resolução 02/2001 parágrafo único que destaca:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001b)

Assim, pensar em projeto inclusivo da criança com deficiências múltiplas é contar com o comprometimento dos pais de serem responsáveis em suas atribuições considerando as possibilidades de desenvolvimento social de seus filhos. Por outro lado, a escola precisa assumir uma postura inclusiva que não se restrinja a aceitar o aluno para cumprir com a legislação, mas incluir no sentido amplo com um Projeto Político Pedagógico, atividades que tenham como objetivo abranger a todos sem restrições ou rotulações.

2.5 Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas

Como já foi mencionando anteriormente, acredita-se que os desafios se encontram no reducionismo de considerar a deficiência múltipla como associação de duas ou mais

deficiências. Já que, a tendência, geralmente, é pensar em como lidar com essa duplicidade, procurando conhecer qual das deficiências se apresentam mais acentuada. Tal foco poderá dificultar as possibilidades de um olhar para que caminhos trilhar para que aja a potencialização do que é possível desenvolver com estas crianças.

Dessa maneira, ao ser relevante considerar a deficiência múltipla como, basicamente, a associação de duas ou mais deficiências, muitos a confundem com a incapacidade para o desenvolvimento da aprendizagem. Do contrário, os estudos de Vigotski (1995) citado por Carvalho (2000), em torno das deficiências, dão conta de mostrar a possibilidade do desenvolvimento humano dessas pessoas por vias indiretas. Isto quer dizer, aprender por outros meios que vão sendo criados pela própria pessoa em parceria com as relações que desenvolve com os demais.

Partindo desse princípio, entende-se que qualquer pessoa tem capacidade de se desenvolver ainda que por vias não diretas, por caminhos talvez ainda desconhecidos na relação com o outro, mas que só serão descobertos se houver oportunidade.

Nas pesquisas de Silveira e Neves (2006) sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências múltiplas, constatou-se dificuldades na inclusão desses alunos. Os estudos mostram que a inclusão desses alunos se torna difícil, pois são muitos aspectos a considerar desde a dependência com higiene, alimentação e outros. A falta de entendimento do que é aprender também contribuem para a descrença na inclusão dessas crianças.

As contribuições de Vigotski para o entendimento de como se dá a aprendizagem, enfatiza que os mecanismos biológicos são fundamentais, mas não determinantes para a aprendizagem. A criança aprende no envolvimento com o outro, potencializa suas capacidades pela zona proximal de desenvolvimento e cria outros meios na relação com os demais para aprender. (VYGOTSKY, 1996 apud RABELLO E PASSOS, 2005).

Uma pesquisa realizada por Magalhães, Rocha e Pletsch (2013) sobre a aprendizagem do deficiente múltiplo, destacam a necessidade de se observar as condições em que as deficiências se apresentam em cada pessoa em particular para identificar as possibilidades de funcionamento, o nível de desenvolvimento, comunicação, interação e aprendizagem e, a partir de então, buscar estratégias, recursos e intervenções que atendam as necessidades educacionais dessas crianças.

Assim, para que aja sucesso na escolarização de uma criança com deficiência múltipla é necessário conhecer a especificidade de cada pessoa, promover intervenções que estimulem de maneira adequada o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Por outro lado, as autoras identificam como parte da pesquisa realizada as dificuldades enfrentadas na inclusão escolar da criança com deficiência múltipla.

Dificuldade de infraestrutura e acesso a materiais e recursos adequados para atender as necessidades educacionais [...]; problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar [...]; falta de articulação do sistema educacional com o sistema de saúde [...] necessidade de conhecimentos específicos dos professores para efetivar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses alunos. (MAGALHÃES; ROCHA e PLETSCHE, 2013, p. 3714)

Como vemos, o acesso garantido aos sistemas de ensino representam uma conquista para as pessoas com necessidades educacionais especiais, porém a garantia da efetivação dessa inclusão com qualidade ainda precisa superar muitos desafios. É necessário um esforço por parte dos meios sociais e culturais envolvidos, de levar em consideração as possibilidades de desenvolvimento e, superar os desafios apresentados para oportunizar as crianças com deficiência múltipla os níveis de desenvolvimento igualitário.

3. OBJETIVOS

Os objetivos propostos neste estudo tiveram a pretensão de conhecer como se dá a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, com foco específico nas deficiências múltiplas, buscando entender as possibilidades e os desafios enfrentados pela escola e pela família para a efetivação do direito dessas crianças frequentarem a rede regular de ensino.

3.1 Objetivo Geral

O estudo desta temática lança um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência múltipla, no intuito de ouvir o que dizem pais e comunidade escolar sobre os aspectos que impedem ou facilitam essa inclusão. O objetivo não se limita ao julgamento dos pais ou da escola de consolidar a inclusão dessas crianças, ao contrário, busca entender os motivos que dificultam a inclusão do ponto de vista principalmente dos pais e busca contribuir para as discussões em torno da inclusão escolar desse público com deficiências múltiplas. Assim, propôs-se compreender os processos inclusivos de crianças com deficiência múltiplas, enfatizando os fatores que interferem no ingresso e permanência na escola destas, principalmente, do ponto de vista da família.

3.2 Objetivos Específicos

Para delimitação do objetivo geral que se propôs realizar, foram detalhados três objetivos específicos. São eles:

- a) Observar no interior da escola a relação entre todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos verificando como se dão essas relações, seja nas brincadeiras, no lanche, no recreio, na acessibilidade aos recursos disponíveis;
- b) Verificar junto às famílias os fatores que dificultam a efetivação do direito das crianças com deficiência múltipla de frequentar a escola, que aspectos tornam dificultoso esse acesso a escola;
- c) Identificar junto a equipe escolar as possibilidades de ingresso e permanência de crianças com deficiência múltipla no ensino regular. O que dizem os professores a respeito da inclusão na sala regular de ensino desses alunos.

4. METODOLOGIA

4.1 Pressupostos Metodológicos

A pesquisa é sempre motivada por uma indagação feita sobre determinado fenômeno ou situação. Sendo assim, deve ser pensada como um momento de interação entre pesquisador e pesquisado para a construção do conhecimento que se busca. Na busca de entender o processo inclusivo de crianças com deficiências múltiplas, com foco nos fatores que interferem no ingresso e permanência desses alunos na escola, assim como as possibilidades, foi que este trabalho se desenvolveu.

A investigação realizada teve como embasamento a pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Maciel e Raposo (2010) pressupõem que os sujeitos e a realidade participam ativamente do processo de construção do conhecimento não podendo separar-se. Os discursos desencadeados na subjetividade dos sujeitos entrevistados tornam-se, na pesquisa qualitativa, objetos fundamentais para o entendimento do que se propõe conhecer. Segundo Maciel e Raposo (2010, p. 82) “a interpretação de uma informação pode gerar a necessidade de buscar mais informações”, e assim a teia que envolve o conhecimento vai sendo construída.

4.2 Contextos da pesquisa

A Escola escolhida para realizar a pesquisa está localizada na periferia do município de Rio Branco é muito conhecida por realizar um trabalho de inclusão. É composta por nove salas de aula, com banheiros (inclusive para cadeirantes), cantina, pátio, sala de leitura e multimídia, sala de AEE, parquinho, secretaria, sala da coordenação pedagógica e de ensino.

O corpo de funcionários da escola conta com 18 professores regentes, professora de AEE, cuidador, coordenador de ensino, coordenador pedagógico, diretor, duas secretárias, um coordenador administrativo e três assistentes educacionais.

A instituição educacional que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. (1º a 5º ano) tem uma clientela de 643 alunos de uma comunidade de baixa renda. A escola recebe alunos com necessidades educacionais especiais, atualmente, tem 13 alunos matriculados. Destes, oito alunos com deficiência intelectual, dois com síndrome de down, dois com deficiência múltipla e outro com deficiência física.

4.3 Participantes

O estudo de campo teve como participantes três professores com experiência no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, um gestor, dois pais que têm filhos com deficiência múltipla frequentando a escola regularmente e um responsável por criança com deficiências múltiplas que não frequenta a escola. As idades dos entrevistados variavam entre 28 a 40 anos.

Visando otimizar a discussão dos resultados realizada no capítulo posterior, os entrevistados foram organizados da seguinte forma:

[A] Professor

[B] Gestor

[C] Pais ou responsáveis

4.4 Materiais

Para a constituição, organização e apreciação das informações foram utilizados os seguintes recursos materiais: gravador de áudio, diário de campo, caneta, câmera fotográfica e impressora.

4.5 Instrumentos

De acordo com Maciel e Raposo (2010 p. 83) os instrumentos, a partir de um viés qualitativo, “dá à produção de conhecimento um caráter interativo-constutivo”.

4.5.1 Entrevista semiestruturada

Na entrevista semiestruturada com pais, professores e gestor, buscou-se verificar fatores que dificultam a efetivação do direito das crianças com deficiência múltipla de frequentar a escola e as possibilidades de ingresso e permanência de crianças com deficiência múltipla no ensino regular. O discurso deles, por meio das entrevistas, foi importante para construir conhecimento sobre a temática. Segundo Raposo (2010, p. 84) “A investigação é um diálogo

permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo”.

4.5.2 Observação não estruturada

Para verificar como se dão as relações, seja nas brincadeiras, no lanche, no recreio, dentre outros, na acessibilidade aos recursos disponíveis optou-se pela observação não estruturada.

Segundo Maciel e Raposo (2010 p. 83) “Nenhuma expressão do sujeito pode ser assumida de forma direta pelo investigador fora do contexto geral que ela se produz”. Daí a importância da observação como mais um instrumento de pesquisa que proporciona a participação do sujeito pesquisador no contexto pesquisado. Desse modo, envolve-se com o contexto geral da escola para entender as expressões individuais no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com isso, a observação não estruturada se deu, principalmente, a partir das relações nos espaços escolares.

4. 6 - Procedimentos de construção de dados

A escola lócus da observação não estruturada e entrevista semiestruturada, foi escolhida por ser conhecida na adjacência como sendo a que mais atende crianças com necessidades educacionais especiais. A visita à escola foi feita inicialmente para verificar a possibilidade da realização da atividade de investigação. Após o consentimento, foi apresentada a gestão o Aceite institucional (Anexo A.); Carta de Apresentação (Anexo B) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE (Anexo C); e o roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice A). Em seguida foram agendadas e entrevistas e observações.

4. 6.1 Entrevistas semiestruturada

O estudo foi desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas agendadas previamente com as famílias e professores em dias e locais combinados. Os professores decidiram que dia e hora seria mais conveniente para a realização do diálogo, assim como os pais dos alunos.

As entrevistas semiestruturada foram realizadas com três professores com experiência no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, um gestor, dois pais que têm filho

com deficiência múltipla frequentando a escola regularmente e um pai com criança com deficiências múltiplas que não frequenta a escola.

Os professores que participaram da pesquisa são professores regentes da sala de aula comum e que atuam ou já atuaram com crianças com deficiências múltiplas. Os pais escolhidos foram aqueles que estão mais presentes na escola e que têm filhos com deficiência múltipla frequentando a escola, com exceção de uma família escolhida que nunca levou o filho a escola. Antes de iniciar a entrevista todos foram orientados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C). As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Foram realizados roteiros com questionamentos abertos, ou seja, semiestruturadas, tendo em vista, serem características peculiares da pesquisa qualitativa. Estas foram utilizadas para que os participantes expressassem seus posicionamentos acerca dos temas abordados em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência múltipla.

4.6.2 Observação não estruturada

Para realização desta etapa da pesquisa, foi esclarecido à gestora na primeira visita à escola, como se dariam as observações dentro e fora da sala de aula, sendo que para realização da observação em sala foi marcada uma conversa com a professora regente que tem uma aluna com deficiência múltipla matriculada, para apresentar a proposta da observação. A observação aconteceu em três dias alternados, sendo dois dias na sala de aula, e um no interior da escola. Em dois dias combinados previamente com a professora regente procedeu-se a observação na sala para compreender como ocorria a inclusão da aluna com deficiência múltipla.

Quadro nº 1 - Observação não estruturada

Numero da sessão	Data	Objetivo	Produto
1 ^a (Sala de aula)	28/08/2015 Horário: 13 às 16:30 horas	Observar no interior da escola a relação entre todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos verificando como se dão essas relações, seja nas brincadeiras, no lanche, no recreio, na acessibilidade aos recursos disponíveis.	A observação da sala de aula mostrou que os alunos, com exceção de alguns, não fazem distinção da criança com deficiência. A professora mostrou-se afetiva e atenciosa com os alunos apresentando uma postura inclusiva com a aluna com necessidades educacionais especiais. O que pode ser observado e também pelas conversas

			informais com a professora sobre o trabalho desenvolvido é a dificuldade com as atividades a serem trabalhadas especificamente com a aluna que apresenta limitações na coordenação motora e é autista, porque nem tudo é fácil de ser agrupado.
2ª (Sala de aula e contexto escolar)	02/09/2015 Horário: 13 às 16:30 horas	Observar no interior da escola a relação entre todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos verificando como se dão essas relações, seja nas brincadeiras, no lanche, no recreio, na acessibilidade aos recursos disponíveis;	A observação deste dia foi importante, pois abrangeu outros sujeitos da escola. Por se tratar de uma gincana o contexto foi bem diferente fora da sala de aula. A aluna ficou bem mais inquieta com o barulho e o desvio da rotina a qual está acostumada. Percebeu-se porém um grande envolvimento de todos os funcionários em auxiliar os professores com alunos em dificuldade de aprendizagem. A observação deste dia leva a pensar sobre como seria ideal fazer uma atividade deste tipo de forma a alcançar todos os alunos sem causar estranheza nas crianças especiais.
3ª (espaços escolares)	04/09/2015 Horário: 13 às 15:30 horas	Observar no interior da escola a relação entre todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos verificando como se dão essas relações, seja nas brincadeiras, no lanche, no recreio, na acessibilidade aos recursos disponíveis;	Observando o contexto da escola de forma geral pode se observar que a estrutura física da escola é voltada para a acessibilidade, os banheiros são adaptados, há rampas de acesso, a sala de AEE funciona de acordo com a sua função. Os funcionários e alunos já entenderam a proposta de inclusão de forma que todos auxiliam no trabalho do professor. A gestão e coordenação se mostraram muito envolvidas com o trabalho inclusivo na escola.

4. 7 - Procedimentos de análise:

A análise dos resultados foi constituída a partir das informações geradas pelas entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula em conjunto com a discussão teórica e metodológica adotada.

O trabalho de campo tem importância fundamental para o pesquisador, pois possibilita o contato com os sujeitos investigados e não só com estes, mas com o contexto em que atuam permitindo informações importantes para a produção do conhecimento (MACIEL e RAPOSO, 2010). Nesse sentido, na investigação qualitativa há produção de ideias além daquelas pretendidas, isso porque o contexto traz informações novas que serão utilizadas pelo investigador dando novo sentido ao seu trabalho. Essa nova informação é destacada como indicador. Esse termo pressupõe as novas ideias surgidas que culminam em novas linhas de sentido que devem ser interpretadas pelo pesquisador. (GONZÁLES-REY, 2005 apud MACIEL, 2010)

Os sujeitos da pesquisa qualitativa se expõem, se expressam, se abrem para compartilhar experiências e criar saberes, tudo em torno do conhecimento dialógico. A construção do conhecimento científico, portanto na visão qualitativa da pesquisa, é obtida através do que os participantes da pesquisa expressam no momento, e o que o pesquisador tem em mente.

Assim o conhecimento não se produz somente com dados ou com as ideias, mas na confrontação de ambos concomitantemente.

Seguindo este entendimento da produção do conhecimento foram construídas categorias de análise das entrevistas, que expressam as ideias presente no diálogo dos participantes que compartilharam seus saberes atendendo aos objetivos da produção científica, e que podem culminar para estudos futuros na área da educação inclusiva.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa, a discussão dos resultados teve como eixo norteador as categorias de análise identificadas nas entrevistas que foram direcionadas no intuito de responder aos objetivos que se propõem com a realização deste trabalho ancorado nos suportes teóricos.

A princípio foram discutidas as categorias obtidas da análise das entrevistas semiestruturadas e organizadas da seguinte forma: Concepções sobre os processos de inclusão escolar; Processos de inclusão do aluno com deficiência múltipla: definições e experiências; Dificuldade/resistências percebidas nos processos inclusivos de crianças com deficiências múltiplas; Experiências de sucesso que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Assim, este capítulo busca apresentar as reflexões dos resultados por meio das entrevistas realizadas e a luz do suporte teórico.

5. Entrevistas

Os participantes da pesquisa serão referidos neste capítulo conforme o arranjo feito no item “Participantes da Metodologia”. Estes foram organizados da seguinte forma:

[A] Professor

[B] Gestor

[C] Pais ou responsáveis

5.1. – Concepções sobre os processos de inclusão escolar

As concepções sobre o processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais na visão das três professores e da gestora convergem no sentido de que incluir se refere a aceitar ou acolher crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. Já para os pais que tem seus filhos frequentando a escola, não há muito entendimento do que vem a ser inclusão.

5.1.1 – Professor

A concepção de inclusão presente no discurso das professoras entrevistadas permeia entre uma visão de aceite e de acolhimento à criança com necessidades educativas especiais. Nos discursos a seguir podemos comprovar o entendimento das duas professoras entrevistadas a esse respeito:

“Inclusão escolar é uma escola comum aceitar alunos com qualquer tipo de deficiência, onde esta escola possa ser adaptada e orientada para esses alunos. E que estude na sala junto com os alunos ditos normais.” (A1)

“Inclusão pra mim é o acolhimento de todos os educandos na escola, independente de suas condições físicas, raça ou classe social.” (A2)

Há no diálogo, duas visões do que vem a ser inclusão, por um lado aceitar os alunos com deficiência adaptando a escola e, por outro lado acolher todos os alunos indistintamente. Analisando a evocação do termo inclusão que vem sendo feita nos últimos anos Rodrigues (2006, p. 3) destaca que “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente ‘inclusivos’ enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”. O termo inclusão está presente no discurso, mas muito distante do seu sentido maior.

A inclusão escolar que se deseja para as crianças com necessidades educacionais especiais deve ser pensada para além do aceitar ou do acolher essas crianças na escola. A palavra aceitar parece carregar sutilmente uma visão de obrigatoriedade da inclusão, é como se fosse cumprir uma legislação posta. Por outro lado, a palavra acolher tem um sentido de receber essas crianças na escola, sem a preocupação de tornar esse espaço inclusivo não só na sua estrutura física, como também em todas as demais dimensões. Essas duas visões nos reportam aos caminhos já percorridos para se chegar ao entendimento do que vinha a ser inclusão na década de 70, quando as escolas passaram a aceitar as crianças deficientes em classes comuns de ensino (MENDES, 2006).

A inclusão deve ter um significado mais amplo que é de colocar valores inclusivos em prática e para que isso ocorra é necessário a articulação entre as dimensões culturais, políticas e práticas de inclusão. Portanto, incluir é transformar as práticas escolares comuns em práticas escolares inclusivas a fim de alcançar a todos os alunos no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem. (BOOTH 2012 apud VENTURINI e SANTIAGO, 2013)

5.1.2 – Gestora

Partindo inicialmente de uma diferenciação entre incluir e inclusão a gestora apresenta na sua fala elementos que dão conta de diferenciar esses dois termos. Segundo ela há escolas que se proclamam inclusivas quando na verdade estão apenas aceitando a criança na escola porque a lei assim determina.

“Tem gente que confunde incluir com inclusão. Incluir é uma coisa, inclusão é outra coisa. Todo mundo sabe que é lei, então às vezes diz a escola é inclusiva porque aceitou o aluno mais na verdade o aluno só tá na escola.”
(B1)

O discurso presente na fala da gestora traz explicitamente a diferença entre ter uma criança com necessidades educacionais especiais matriculadas na escola, e, de proporcionar a esta criança um ambiente escolar que seja capaz de se autodenominar inclusivo. De acordo com Santos (2003) uma instituição que se diz inclusiva deve adotar uma postura comum não só aos professores, mas a todo sistema educacional.

A legislação garante o direito da criança com necessidades educacionais especiais frequentar a escola, porém esse acesso garantido só será propício ao desenvolvimento humano da criança, se houver um entendimento por parte dos envolvidos no processo de construção do conhecimento escolar do que é realmente incluir.

Uma instituição inclusiva deve estar pautada para além das questões estruturais, deve dar respostas às diferenças individuais.

O entendimento da entrevistada apresenta uma visão de inclusão associada à participação dos alunos na interação na sala de aula comum e que haja adaptação dos conteúdos para alcançar a todos. Nas palavras da gestora (...) *Inclusão é quando o aluno participa na sala de aula junto com os outros, onde os conteúdos são adaptados conforme a necessidade daquele aluno.*

A esse respeito, Santos (2003, p. 3), destaca que a “inclusão se refere, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.” A participação máxima a qual destaca a autora é a garantia de que a inclusão não se restringe ao está no todo, mas ao fazer parte do todo.

5.1.3 – Pais

Os pais/responsáveis envolvidos na pesquisa desconhecem o que vem a ser inclusão, apresentando estranheza ou esquecimento. Duas das mães se desculparam por não saber responder à questão. Exceção apenas para uma mãe que apresentou na sua fala a inclusão como sendo “*colocar a criança deficiente junto com as outras que são sadias na mesma escola*” (C1).

Como vemos a concepção dos pais sobre inclusão escolar é, praticamente, desconhecida, apesar de implicitamente, eles revelarem a importância dos filhos estarem junto com os demais na escola, e demonstrarem reconhecimento ao tratamento dispensado pela equipe escolar aos filhos com necessidades educacionais especiais. O desconhecimento dos pais talvez se justifique pela falta de escolaridade, todos disseram não ter concluído o ensino fundamental e uma das participantes nunca estudou.

5.2 Processos de inclusão do aluno com deficiência múltipla: definições e experiências

As definições em torno da deficiência múltipla presentes no discurso dos entrevistados caminham para o entendimento de que seja a associação entre duas ou mais deficiências.

As experiências das professoras com a inclusão de crianças com deficiências múltiplas apontam para a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças considerando suas limitações. Apresentam ainda uma observação para a dificuldade/impossibilidade da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas consideradas mais acentuadas. Este é o caso das crianças que tem comprometimentos elevados na comunicação, locomoção, coordenação motora, etc.

5.2.1 – Professor

O discurso das professoras entrevistadas são semelhantes no sentido de reconhecer que a inclusão de crianças com deficiências múltiplas na sala de aula, apesar de apresentar inicialmente um desafio, apresenta resultados muito satisfatório a essas crianças e aos envolvidos neste processo de construção do conhecimento. O relato da experiência das

professoras mostra certo contraste entre a insegurança e os resultados favoráveis do trabalho desenvolvido.

“No início me senti um pouco insegura porque ela não tinha a capacidade de se comunicar oralmente desenvolvida, também não escrevia por causa da falta de coordenação motora, e apresenta ainda movimentos repetitivos. Para mim foi uma preocupação muito grande de pensar em como trabalhar com ela, mas aos poucos ela foi apresentando uma mudança muito significativa. Hoje percebo que ela já se comunica, nós conseguimos entender, não dá pra entender tudo, mas já vi avanços, faz garatujas, compreende que algumas regras precisam ser seguidas e, claro, tudo dentro de suas limitações.” (A3)

O relato da professora confirma o que já foi discutido anteriormente neste trabalho, a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais. O relacionamento com os demais parceiros: professores, alunos, comunidade escolar ou, as vias indiretas desenvolvidas pelas próprias crianças e entendidas pelos demais, contribuem significativamente para os resultados de aprendizagem.

“Temos muitos exemplos de alunos com esse tipo de deficiência que já avançaram bastante. A aluna (M) aqui da escola já conhece as letras do alfabeto, conhece as cores e gosta de dançar, e cada dia ela avança um pouco com a ajuda da professora e mediadora. Esse é um trabalho de união entre todos para que tenha sucesso.” (A1)

A esse respeito Vigotski (1994) em seus estudos sobre o desenvolvimento e educação de uma criança com defeito (termo usado pelo autor à época, para se referir a criança com deficiência), destaca a importância do meio cultural para o desenvolvimento de formas de comunicação. Segundo o autor a inserção da criança no meio cultural faz com que ela supere o desenvolvimento natural comprometido, a fim de se comunicar de alguma maneira com o meio circundante. Ainda segundo o autor as leis do desenvolvimento são iguais para todos, portanto todos tem capacidade para desenvolver-se de alguma forma dentro de suas possibilidades.

A visão das entrevistadas está de acordo com o que se espera da educação contemporânea, que é substituir o olhar tradicional de que a criança com deficiência significava menos, focando-se na perda de uma ou outra função em relação às demais crianças que não demonstram comprometimento no desenvolvimento dito normal. O novo olhar deve considerar as possibilidades de desenvolvimento e não as perdas.

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta antes de mais nada,

um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio e assim por diante). (VIGOTSKI 1994, p. 170)

Assim, percebemos o quanto a inclusão escolar destas crianças é importante, pois a escola se constitui como um meio cultural diversificado em que a vivência com pares mais experientes facilita ou proporciona melhor desenvolvimento humano.

5.2.2 – Gestor

Partindo do princípio de que é necessária uma parceria entre professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pais, a gestora entrevistada destaca que há muitas possibilidades de desenvolvimento para uma criança com deficiências múltiplas. *“Existem muitas possibilidades eles aprendem sim. Depende do professor e da família de se envolver nesse trabalho, as salas de AEE todos tem que acreditar que eles são capazes”.*(B1)

A fala da gestora reafirma o compromisso que deve existir entre escola e família mutuamente para que favoreça o desenvolvimento da criança. Lembrando que essas duas vias de acesso à cultura podem ser propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança (DESSEN, 2007)

Surge ainda no discurso da gestora a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), quando destaca a parceria do Atendimento Educacional Especializado às crianças com necessidades educacionais especiais. A SRM, funciona como um recurso a mais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com algum tipo de limitação, através de recursos tecnológicos diversificados, essas salas têm capacidade para atender a qualquer tipo de necessidade especial. (SALOMÃO e SOUZA, 2012).

Por outro lado, não basta existir salas de recursos na escola, elas devem funcionar em parceria com o professor da sala de aula, e, os pais precisam assumir a responsabilidade de oportunizar aos filhos esse acesso. O que está muito presente no discurso das entrevistadas com relação a essa questão é o fato de os pais não levarem os filhos no contra turno para o atendimento educacional especializado. O envolvimento deve ser de ambas as partes para que os resultados sejam favoráveis.

A capacidade que os alunos têm de desenvolver suas potencialidades é reafirmada no discurso da gestora, quando destaca que:

“Eles são capazes de chegar onde eles quiserem porque são muito inteligentes tem capacidades que eles desenvolvem que deixam a gente espantada, a quando a (A) chegou não falava uma palavra e aos poucos ela foi melhorando e hoje não fica mais calada, e existem outros muitos exemplos de sucesso”.

É nessas capacidades que a educação escolar deve focar para que aja um aperfeiçoamento e melhor desenvolvimento. Para isso é preciso enxergar para além da limitação.

5.2.3 – Pais

No que se refere à definição dos pais do que seja deficiência múltipla, não há entendimento a respeito, apenas uma mãe disse saber, porque no laudo estava escrito.

Os pais reconhecem as mudanças percebidas no desenvolvimento dos filhos após o ingresso na escola. E a mãe que tem filho com deficiência múltipla considerada mais grave diz saber da importância da escola. Porém justifica o fato da filha não frequentar a escola, pelas inúmeras questões a que ela é dependente, como higiene, comunicação, locomoção e coordenação motora.

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que tem necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes. (MEC, 2006, p. 13)

5.3 Dificuldade/resistências percebidas nos processos inclusivos de crianças com deficiências múltiplas

As dificuldades elencadas pelas professoras entrevistadas caminham para a falta de apoio dos pais que têm filhos matriculados. Além disso, dificuldades ao receber uma criança a princípio por não saber lidar com a especificidade do diagnóstico. A fala das professoras apresenta também uma preocupação em relação a diferença, segundo elas, que deve ser feita

na inclusão escolar de uma criança com deficiências que interferem em diversas áreas do desenvolvimento e de outras que são menos comprometedoras do desenvolvimento.

Os pais apresentam como dificuldade o deslocamento físico dos alunos de casa até a escola, principalmente, em relação às condições socioeconômicas desfavoráveis.

5.3.1 – Professor

A princípio quase todas as professoras destacam que o trabalho na sala de aula com alunos com deficiência múltipla não é fácil, requer amor e dedicação. Há resistência segundo (A2), dos próprios alunos, funcionários e às vezes até professores que dizem não aceitar em sua turma um aluno com deficiência. De acordo com a professora a escola desenvolve um trabalho pautado em posturas inclusivas, porém a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar vai ser sempre uma barreira. *“A escola deve ter posturas pedagógicas para incentivar a todos, mas a inclusão nunca vai deixar de ser uma barreira” (A2)*

Outro ponto abordado na fala das professoras é o desafio com a inclusão escolar de crianças que são consideradas com dificuldades mais acentuadas.

A depender da situação essas crianças são matriculadas, porém recebem um professor em domicílio. O que as professoras destacam é compreensível, uma vez que crianças com maior comprometimento do desenvolvimento físico, mental e comportamental requerem do professor uma especialização maior, adaptação minuciosa dos conteúdos e demais especificidades.

No entanto, os estudos já realizados através de pesquisas revelam que há possibilidades favoráveis da inclusão escolar destas crianças. Os estudos realizados por MAGALHÃES; ROCHA e PLETSCHE (2013) apoiados na teoria histórico cultural de Vigotski, destacam que há possibilidade de inclusão do deficiente múltiplo, desde que alguns fatores sejam considerados, como parceria com atendimento educacional especializado, conhecimento da especificidade apresentada por cada pessoa, intervenções que venham de encontro com as necessidades reais de desenvolvimento.

Apesar do princípio maior da educação inclusiva ser a educação para todos, percebemos o quanto na prática ainda há dificuldades a serem superadas nessa proposta de educação.

As professoras apresentam discursos parecidos quando falam da resistência dos pais. Estes parecem achar que as crianças com deficiências não precisam ter assiduidade na escola.

Essa falta de comprometimento dos pais interfere negativamente no desenvolvimento dos filhos, pois há crianças que aprendem pela repetição contínua e com as rupturas nesse processo há um atraso. *“Tem vez que é preciso ligar para os pais trazerem a filha, porque ela já está a muitos dias sem aparecer na escola, e ela gosta tanto (A1)”*.

Nesse sentido há por parte dos pais falta do entendimento de que seus filhos não se beneficiam ou não são prejudicados em detrimento da deficiência, precisam assumir as mesmas responsabilidades e compromisso que os demais alunos da escola.

Isso acontece geralmente pela falta de informação dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos. É preciso saber como se dá o desenvolvimento de uma criança para poder ajudar mesmo apenas levando a criança à escola. Por isso Rossi (2012) discute a importância da relação escola família para a proposta inclusiva de educação.

5.3.2 – Gestor

A gestora diz não existir dificuldade/resistência na inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas. Segundo ela a escola sempre recebe crianças com esta deficiência e eles nunca saem ou desistem. Destaca o lado positivo da inclusão destes alunos que apresentam ao final do percurso um resultado de independência e comunicação muito significativa.

Assim como para as professoras a dificuldade presente na fala da gestora se refere a falta de assiduidade dessas crianças. Ela destaca alguns fatores que interferem nessa assiduidade e conseqüentemente no desempenho da criança. *“Alguns pais moram distante, não tem transporte, tem um que é a avó que cuida então já é idosa tem seus problemas (B1)”*.

5.3.3 – Pais

A dificuldade da maioria dos pais está ligada diretamente a situação socioeconômica e de escolaridade. Por não ter transporte acabam não saindo para lazer, ou não sendo presentes na escola como deveriam e, por falta de estudo, não podem auxiliar os filhos na aprendizagem. Um ponto positivo observado é o fato de que nenhum dos pais se queixou de que a escola não cumprisse com sua função inclusiva. Todos destacaram a importância da escola e a receptividade com os seus filhos.

Souza e Tavares (2011, s. p.) discutindo sobre a acessibilidade das crianças com deficiência física na escola, destacam que a escola já deveria estar adaptada para a inclusão de

todos os alunos, mas a realidade é bem diferente. “Para um aluno que apresenta seqüela motora ter acesso a rede regular de ensino é necessário transporte para a escola, se a família não tiver condução própria e ele não puder andar de ônibus, equipamento que necessite para frequentar as aulas...”

Esse entendimento só confirma a ideia de parceria que deve existir entre os órgãos responsáveis por fazer valer os direitos da pessoa com necessidade especial de locomoção, família e escola.

5.4 Experiências de sucesso que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças

O relato das entrevistadas aponta para experiências de sucesso da inclusão escolar das crianças com deficiências múltiplas. Sucesso entendido não como ausência de desafios, mas como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

5.4.1 – Professor

As professoras relatam nas entrevistas experiências positivas em relação à inclusão de crianças com deficiências múltiplas, desde que não seja um trabalho só do professor. A família, os funcionários e a escola de forma geral precisam está envolvidos segundo A1, porque esse é um trabalho coletivo:

“Tenho exemplos de superação de crianças que aprenderam muito ao ingressar na escola, mas esse não foi um trabalho meu ou de outro professor, foi de toda a escola”.

“(...) A aluna A não se comunicava, não interagiu com os demais colegas e hoje apresenta um desenvolvimento muito satisfatório”.

O relato da professora mostra o quanto a inclusão escolar é um trabalho que precisa ser desenvolvido em conjunto e, para desencadear bons resultados, precisa do compromisso de todos.

A escola enquanto instituição social deve favorecer o crescimento autônomo da criança e a família deve cumprir com o seu papel dentre outros, de garantir a escolarização. É importante lembrar que, constitucionalmente, a escola, a sociedade e a família são responsáveis por assegurar às crianças, o direito a educação (Constituição Federal art. 227).

Por outro lado, na fala de A2 houve exemplos de experiências que foram dificultosas e que segundo ela é um desafio bem maior. É o caso de crianças com deficiências múltiplas cujo comprometimento é maior em relação ao desenvolvimento de suas capacidades primárias. Segundo A2 a inclusão desses alunos é um desafio quase que impossível devido a várias complicações decorrentes das deficiências associadas. Ademais, as salas de aula superlotadas, falta de preparo para lidar com estes alunos. A professora faz a seguinte observação.

“A lei da inclusão não distingue entre um deficiente múltiplo que a deficiência não afeta suas capacidades principais para a convivência com os outros e, por exemplo, uma criança que tem uma dependência para andar, se comunicar, na coordenação motora etc. essas crianças vão aos poucos chegar na escola e será que estamos preparados para esse tipo de inclusão? Eu acredito que não” (A2).

A fala da professora é bastante recorrente para analisarmos o entendimento que se tem de inclusão. Existiriam dois tipos de inclusão, inclusão para deficientes com comprometimento leve e inclusão para deficientes com quadro clínico mais agravado? A resposta para essa interrogativa é negativa. Posto que, o princípio fundamental da inclusão é a educação para todos, sem distinção de maior ou menor grau de dependência. A escola enquanto instituição e os professores e demais corpo escolar precisam compreender a proposta inclusiva de educação para todos e se preparar para receber as crianças com necessidades educacionais especiais.

Vale destacar também, mediante a fala desta professora, dois aspectos fundamentais: primeiro, a formação dos professores para o exercício da profissão preparando-os para desenvolver sua função com autonomia e segurança. Segundo, o entendimento do professor sobre a função que desempenha, que alunos o professor imagina como seus? Que perspectivas teóricas estão por trás destas práticas?

Assumir-se como professor requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso, sim, ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar. (TUNES; TACCA e JÚNIOR 2005, p. 697)

As experiências comprovam a possibilidade da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas. No entanto, há que se considerar que o princípio inclusivo requer

mudanças não só na estrutura física da escola. É preciso haver uma mudança para além, como mudanças na formação dada aos professores para que a inclusão não lhe seja posta com um desafio tão intransponível.

5.4.2 – Gestor

A gestora inicia sua fala discursando sobre os vários alunos deficientes múltiplos que superaram suas limitações de alguma forma. Destaca a capacidade dos alunos de se desenvolver de maneira que até causa espanto. Destaca-se na fala de B1:

“Eles são capazes de chegar onde quiserem, pois são muito inteligentes, as vezes ficamos surpresos com coisas que eles aprendem e que nos deixa abismados. Temos uma aluna na escola que quando iniciou não dava uma palavra sequer e hoje conversa que você nem acredita que é mesma”.

O contexto escolar como já discutido neste trabalho se constitui como um ambiente importante de relações interpessoais para o desenvolvimento da criança. Através da convivência com os demais e, desde que seja proporcionada situações de aprendizagens, a criança desenvolve meios de se comunicar e de interagir ainda que seja por códigos criados por eles próprios.

Refletindo sobre as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiências múltiplas, faz-se necessário ter ciência sobre as particularidades destes indivíduos. Todavia, o primordial “para que seus processos de aprendizagem possam ser de fato beneficiados, é importante buscar compreender como podemos intervir e estimular adequadamente”. (MAGALHÃES; ROCHA e PLETSCHE, 2013, p. 3711)

Assim, o desenvolvimento da aprendizagem depende de boas intervenções pedagógicas que, ao gerarem conflito geram também aprendizagem que promovem desenvolvimento.

5.4.3 – Pais

De forma unânime os pais participantes da pesquisa destacam os resultados positivos da inclusão escolar dos seus filhos. Eles relatam as mudanças percebidas após o acesso a escola. O caso que mais chama a atenção é da aluna que a mãe fala com tanta satisfação das mudanças percebidas após seu ingresso na escola.

“Antes dela começar a estudar ela não ficava com ninguém, não brincava, tinha medo de todo mundo desde pequenininha chorava muito. Quando começou vim pra escola nós notemos que ela não é mais aquela medrosa. Ela tá muito diferente, não chora mais, fala com todo mundo, antes ela só falava comigo e com o pai dela, mudou muito mesmo agora ela fala é demais já”.(C1)

Como identificamos no discurso da mãe, a experiência da inclusão escolar da filha com deficiência múltipla foi muito significativa, em nenhum momento ela se refere a conteúdos, aprender a ler, escrever. Apresenta no discurso um contentamento pelo fato da filha ter desenvolvido autonomia, segurança ao ingressar na escola. Essa fala nos remete a reflexão sobre a importância do currículo na proposta inclusiva de educação.

As mudanças ocorridas após a inclusão escolar da aluna não estão diretamente relacionadas a conteúdos pedagógicos que foram ensinados na escola, mas ao desenvolvimento de aprendizagens importantes para a vida dentro e fora da escola, a sentimentos de coragem, superação de seus medos, desenvolvimento da oralidade.

Na proposta inclusiva de educação segundo Santos (2003, p. 6), “... não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais...” O exemplo dado deixa claro a importância dessa relação.

O depoimento da mãe apresenta ainda dois aspectos importantes de serem destacados. O primeiro é a possibilidade de desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais, segundo o trabalho inclusivo exemplar que a escola desenvolve. Do contrário, os resultados não teriam levado ao desenvolvimento de todas as mudanças elencadas pela mãe.

A escola é uma instituição social com objetivos e metas determinadas, que emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos, com o intuito de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos. (OLIVEIRA 2000 apud DESSEN (2007, p. 28)

Esses discursos nos levam a refletir também sobre a importância da escola e as relações nela estabelecidas. As ações bem planejadas permitiram o desenvolvimento de habilidades que a criança talvez não tivesse desenvolvido se não estivesse num ambiente em que as relações envolvidas têm uma intencionalidade, ou seja, um ambiente propulsor de aprendizagem.

5.1 Observação

No primeiro dia da observação na sala a aluna especial tinha sua carteira reservada bem a frente da fila, agrupada com outra colega. A professora ministrou sua aula normalmente procurando envolver a aluna de alguma forma. Com exceção de alguns alunos considerados de comportamento dificultoso, os demais alunos tratam a aluna com respeito, não fazendo distinção pela deficiência, assim como a professora.

Na hora do recreio a aluna foi posta na fila pela professora bem à frente, lanchou junto com os demais e depois ficou andando de um lado para outro no pátio da escola. As brincadeiras de pular corda e vôlei não são propícias a ela, pois tem dificuldade com a coordenação motora.

No segundo dia as crianças participaram de uma gincana matemática no pátio da escola, a aluna estava muito inquieta, pois aquela atividade tinha saído da rotina diária da sala com a qual ela está mais acostumada (a aluna é autista, apresenta dificuldades na comunicação e coordenação motora). De acordo com a professora toda atividade que tem fora da rotina, seja de apresentação cultural no pátio, festinha do dia das crianças, tudo é motivo para ela ficar inquieta. O barulho também contribuiu para a inquietação. Repetia seus movimentos involuntários varias vezes, mostrando não está bem.

A observação no interior da escola possibilitou uma visão mais clara de como a escola no sentido geral concebe a inclusão dos alunos com deficiência. Não só da aluna específica mas, de todas as crianças com necessidades educacionais especiais. Pelo que foi observado todos os envolvidos no trabalho mais direto com as crianças as tratam com igualdade, a escola é bem estruturada e adaptada para as crianças especiais. A sala de AEE é coordenada por uma professora muito competente que demonstra no diálogo uma preocupação especial com as crianças que são atendidas.

De tudo que foi observado destaca-se como ponto a ser melhor trabalhado, as brincadeiras. As brincadeiras disponibilizadas no recreio não incluem algumas crianças com dificuldade motora. Os funcionários são muito prestativos no apoio aos professores que tem alunos especiais, um ponto importante de ser destacado é a infantilização que os funcionários fazem de alguns alunos.

A observação na sala de aula permitiu visualizar um esforço grande da professora em alcançar a todos os alunos no momento de ministrar suas aulas, envolvendo a aluna nas atividades tentando buscar sua atenção. No entanto as atividades voltadas para o desenvolvimento das potencialidades da aluna não foram possíveis de identificar durante aulas.

MEC (2000) destaca que:

Cabe aos educadores considerar que as crianças com deficiências desenvolvem-se segundo processos e princípios similares aos de todos os demais, tendo que se levar em conta sua singularidade, como ser humano com características próprias. Devem as condições educacionais organizar-se de modo a respeitar as necessidades e ritmos próprios, de modo a contribuir para o aprimoramento pessoal dos alunos, ressaltando principalmente suas competências e experiências. (p. 20)

Nota-se, portanto que há um entendimento por parte da professora de que as crianças com necessidades educacionais especiais aprendem pelos processos e princípios similar aos demais alunos, sendo necessário apenas o entendimento de que os ritmos e a necessidade desses alunos são diferentes.

Outro ponto relevante de ser destacado é a importância das brincadeiras para a interação da criança com deficiência, e como foi observado a aluna não participou das brincadeiras pois elas não eram apropriadas.

Partindo do entendimento de que a brincadeira é uma atividade que envolve todas as crianças independente de suas condições físicas ou psicológicas, Almeida e Tavares (2009) destacam que:

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos favorecendo a socialização, independente de seus graus de habilidades/capacidades e das necessidades educacionais especiais. O brincar é indispensável para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças. É brincando que a criança experimenta situações e emoções da sua realidade. (164-165)

Assim, a brincadeira é mais uma das ferramentas utilizadas no desenvolvimento das habilidades da criança com necessidades educacionais especiais e não deve ser desconsiderada no processo inclusivo com o deficiente múltiplo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações que se obteve no decorrer deste estudo, através de conversas com a orientadora, troca de ideias, análise das entrevistas realizadas com os pais, os professores, coordenadores e gestores e principalmente de leituras, serão apontadas algumas considerações quanto aos desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas.

Apresentaremos ainda as possibilidades para a superação da exclusão e desenvolvimento das habilidades das crianças com deficiência múltipla, destacando a importância da participação da escola e da família nesse processo de inclusão.

É pertinente explicitarmos uma concepção acerca da educação inclusiva, ancorada ao princípio educativo de educação para todos. Vale destacar que em função da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, a organização do espaço físico deve ser transformado e adequado para receber esse público específico.

Quanto ao ensino e educação esses devem ser oferecidos por meios de ações inclusivas que levam a potencialidade das possibilidades identificadas em cada criança. É preciso entender as diferentes circunstâncias vividas pelos alunos em seu contexto familiar e social e os diferentes modos com que se apresenta a deficiência.

A concepção de educação inclusiva expressa por Beyer (2006, p. 73) aponta para “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”. Assim, não se pode negar a importância da interação entre as crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais.

A educação inclusiva apresenta-se como uma proposta de educação que se diferencia por abandonar a forma tradicional de educação, considerando, portanto os diferentes aspectos do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa visão diferenciada de educação aponta para a importância da interação entre as crianças na sala regular de ensino.

Esse entendimento da importância das interações entre as crianças na sala de aula é importante, apesar de não ser único, para que o professor desenvolva seu trabalho. O que percebemos é que apesar da formação recebida na área de educação inclusiva ainda há um despreparado dos professores no momento de lidar com a inclusão de algumas deficiências, como o caso da deficiência múltipla quando se apresenta mais acentuada. Há um temor de como lidar com tanta limitação junta. Fato que pode ser considerado um indicador para a mudança na formação do professor ou apoio por parte dos órgãos competentes, com cursos mais voltados para a área específica da deficiência múltipla.

O professor precisa estar envolvido na sua prática e aberto para novas aprendizagens, procurar conhecer os alunos, entendê-los, visualizar e compreender a realidade da criança, ter a família como um meio para que esse processo aconteça da melhor forma possível. A partir dessa aproximação desenvolver mecanismos e estratégias para a sua prática pedagógica.

Quanto aos desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas, percebemos através dos estudos teóricos e da pesquisa que é possível sim desenvolver nestas crianças aspectos referentes à convivência social, ao desenvolvimento da comunicação, da interação, do convívio social e a conquista da autonomia e do espaço legalmente constituído para ser ocupado por elas. Para isso é necessário não só a questão legal, mas a questão humana de ver em cada criança com necessidade especial a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Os desafios são muitos, requerem esforços e desenvolvimento de estratégias diferenciadas, pois apesar de as crianças com necessidades educacionais especiais terem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que as consideradas sem necessidades especiais, os meios para alcançar suas potencialidades são mais trabalhoso e levam mais tempo. O esforço dispensado deve ser de todos os envolvidos, a começar pela família, é preciso superar os desafios que se colocam pensando nos resultados favoráveis que serão obtidos.

É sobremaneira importante que a escola e a família, exerçam o papel de motivadores de autoconfiança, de desenvolvimento da criança com deficiência múltipla como sujeitos importantes e pertencentes a uma sociedade. Fazendo com que os mesmos possam melhorar as condições excludentes de vida, vencendo a marginalização da vida social e se descobrindo, se construindo como pessoa com direitos na sociedade.

Acredita-se que esse processo só é possível através do desenvolvimento de uma prática pedagógica que viabilize os princípios educativos da educação inclusiva, e ao educador cabe propiciar meios para que a educação se dê de maneira satisfatória para seus educandos.

Quanto ao papel da família é de suma importância para que o processo de inclusão aconteça, que procure superar desafios internos e externos para possibilitar à criança o fortalecimento de suas reais capacidades, é preciso enxergar para além da deficiência aparente. O primeiro passo é mudar o olhar, o foco deve ser dado na possibilidade e após isso buscar meios para potencializá-la. Aceitar essa criança com suas limitações e começar todo um mecanismo de adequação e adaptação na própria casa fazendo com que esse ser possa viver com qualidade participando da vida social.

Dessa forma a família cumprindo seu papel e trabalhando junto com a escola o processo de inclusão, vai realmente acontecer e a deficiência da criança vai ser vista apenas como limitações para determinadas atividades e não uma barreira.

As entrevistas realizadas durante o estudo mostraram a falta de entendimento dos pais em relação à educação inclusiva. Talvez por não conhecerem os benefícios desta interação, os pais não se envolvam muito para superar os desafios por eles apontados.

Apesar de reconhecerem a mudança no desenvolvimento dos filhos após a inclusão na escola eles precisam conhecer melhor quais são os objetivos colocados a essas crianças, entender que a aprendizagem está além dos conteúdos, aprender como lidar com a criança para ajudá-la na superação de suas limitações, para que estejam motivados a participar desse processo. Como os pais pesquisados pertencem a um contexto cultural não muito favorável, percebeu-se a necessidade de proporcionar junto a escola momentos de conhecimento sobre a deficiência do filho.

A equipe escolar formada pela gestão, coordenação e professores, apresenta um discurso mais plausível sobre inclusão escolar, destacando aspectos relevantes como: adequação do espaço escolar, adaptação dos conteúdos conforme a necessidade do aluno, acolhimento das crianças com deficiências, reconhecimento das leis, e possíveis avanços no trabalho com crianças com deficiências múltiplas.

Assim, destaca-se que os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas, existem, mas se todos trabalharem juntos, se a escola e a família forem parceiras o processo de inclusão dessas crianças vai ocorrer, favorecendo a superação das limitações e a potencialização das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Pode-se dizer, ao final, que a educação inclusiva hoje na maioria das escolas vem se tornado uma realidade mais frequente, assim sendo, a comunidade escolar deve agir de maneira diferenciada, no sentido de desenvolver um repertório pedagógico específico apropriado para esses alunos, considerando as possibilidades e necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clarita Claupero; TAVARES, Helenice, Maria. **O brincar da criança com deficiência. Revista da Católica.** Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em: <catolicaonline.com.br/revistadacatolica 168>. Acesso em: 05 nov 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 2ª edição.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 20 set 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 09 set 2015

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 19 set 2015

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 30 out 2015.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Deficiência Múltipla.** Volume 2. Fascículos IV, V, VI, VII. Brasília, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_2.pdf. Acesso em 05 nov 2015

BRASIL. Secretaria de Educação Especial Universidade Federal do Ceará. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Surdocegueira e Deficiência Múltipla**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7107-fasciculo-5-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 set 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001b**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência múltipla**. Vol.1. Fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora and POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: Paidéia, 2007. KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. 2010.

FALKENBACH, Atos Prinz. DREXSLER, Greice. WERLER, Verônica. **A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências**. Ciênc. saúde coletiva; 2008, vol. 13.

KELMAN. Celeste Azulay. **Sociedade, educação e cultura**. 2010. Disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=540>. Acesso em 14 jun 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MACIEL, Diva Maria Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Módulo V, UAB-UNB, Texto básico, 2010.

MAGALHÃES, Shamila Del Prete. ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. PLETSCHE, Márcia Denise. A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria histórico-cultural por meio da pesquisa colaborativa. Londrina de 05 a 07 nov de 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p.387-405, set/dez. 2006.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em 30 ago 2015

ROSSI, Fernanda Lima Cro. **Práticas educacionais inclusivas: deficiência múltipla**. Uberlândia, 2012.

RODRIGUES, David (org). **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva** in: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo. Summus Editorial. 2006. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2015.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”:** uma revisita à inclusão. Educação em Foco, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47

SANTOS, Mônica Pereira. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70. Disponível em: http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A_Formacao_de_Professores_no_Contexto_da_Inclusao-2003.pdf. Acesso em 28 set 2015

SILVEIRA, Flávia Furtado. NEVES, Marisa Maria Brito de Justa. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepções de Pais e Professores**. In: Psicologia: teoria e pesquisa vol. 22 n. 1, pp. 079-088, Jan-Abr 2006 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722006000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 24 ago 2015

SOUSA, Eliza Martins de. TAVARES, Helenice Maria. **Acessibilidade da criança com deficiência física na escola**. Revista Católica. Uberlândia, v. 3, nº 5, 2011. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf>. Acesso em 12 ago 2015

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; Martinez, Albertina Mitjans. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo.** Linhas críticas, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan/jun 2006.

TUNES, Elizabeth. TACA, Maria Carmen V. R., JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. **O Professor e o Ato de Ensinar.** Cadernos de Pesquisa. Dez 2005, vol.35, n126, p.689-698. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/142/3/01d08t03.pdf>. Acesso em 18 set 2015.

VENTURINI, Angela Maria. SANTIAGO, Mylene Cristina. **Dimensões de inclusão em educação: o desafio de garantir o direito à aprendizagem e à participação.** Seminário Internacional Inclusão em Educação. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMC2871.pdf>. Acesso em: 18 ago 2015

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Espanha, 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 15 set 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em 15 set 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** 1994. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa. vol.37 n°.4 São Paulo Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em 18 set 2105.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. The fundamentals of defectology, 1993. In: SILVEIRA, Flávia Furtado. NEVES, Marisa Maria Brito de Justa. **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: concepções de Pais e Professores.** Psicologia: teoria e pesquisa vol. 22 n. 1, pp. 079-088, Jan-Abr 2006

ANEXO

ANEXO A – Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*),
 da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa
 _____,
 de responsabilidade do(a) pesquisador(a) _____,
 aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de
 Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de
 Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. _____.

O estudo envolve a realização
 de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento
 _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com
 _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de
 _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em
 _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela
 instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da
 instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em
 especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição
 coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos
 sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e
 bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO B - Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduando(a) _____ que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

 Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof^{sa} Dr^a Diva Albuquerque Maciel**

**ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE
PROFESSOR, GESTOR E PAIS.**



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a), gestor e pais ou responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____ . Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de _____
(*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Assegure-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____
E-mail(opcional): _____

APÊNDICES

APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semiestruturada
Professor, Gestor e Pais

Identificação

Nome:

Identificação fictícia:

Sexo:

Idade:

Função:

Localização de moradia:

Tem filho (s)? Idade (s)

Religião:

Escolaridade (Formação):

Pergunta comum a todos

O que é inclusão escolar pra você?

Fale um pouco sobre o que você sabe sobre deficiências múltiplas, ou do que já ouviu falar sobre.

Pergunta para professor

Fale um pouco sobre sua experiência de inclusão com alunos com deficiência múltipla.

Qual a sua visão sobre as possibilidades de ingresso e permanência da criança com deficiência múltipla na classe regular.

Que experiência de sucesso (algum resultado satisfatório que aconteceu) você presenciou no ingresso de uma criança com deficiência múltipla na escola?

Quais as dificuldades e resistências encontradas no processo de inclusão de uma criança com deficiência múltipla?

Pergunta para o gestor(a)

Quantas crianças com deficiências múltiplas entraram e permaneceram na escola?

Que fatores você considera ter influenciado para a permanência ou para o abandono escolar desses alunos?

Qual a sua visão sobre as possibilidades de ingresso e permanência de uma criança com deficiência múltipla na classe regular.

Que dificuldades/resistência são encontradas para o ingresso das crianças com deficiências múltiplas na escola?

Pergunta aos pais/responsáveis de alunos matriculados

Conte um pouco como foi a inclusão/ingresso do(a) seu/sua filho(a) na escola.

Como se encontra o processo de aprendizagem do(a) seu/sua filho(a) atualmente?

Que mudanças você percebeu comparando o antes e o depois do ingresso da criança a escola?

Como você vê a atuação da escola em relação à criança com deficiência?

Pergunta ao pai/responsável de criança com deficiência múltipla que não frequenta a escola

Quais os motivos que a fizeram optar por não levar o(a) filho(a) à escola?

O que você acha que seu filho(a) seria capaz de aprender na escola?