



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

**INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE UM
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA PERSPECTIVA DE SUAS
EDUCADORAS**

CAMILA ALVES LIMA GOMES

BRASÍLIA/2021



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

CAMILA ALVES LIMA GOMES

**INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE UM
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA PERSPECTIVA DE SUAS
EDUCADORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação como exigência final
para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sinara Pollom Zardo

TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA ALVES LIMA GOMES

INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NA PERSPECTIVA DE SUAS EDUCADORAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga.

Apresentação ocorrida em: 18/03/2021.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo - FE/UnB (Orientadora)

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues - FE/UnB (Examinadora)

Profª Ms. Flávia Ramos Cândido (Examinadora Externa - SEEDF)

Profa. Dra. Cátia Picollo Viero Devechi FE/UnB (Professora Suplente)

BRASÍLIA/2021

Dedico este trabalho a minha família, em especial a minha mãe, meu primeiro exemplo de educadora. Dedico ainda a todos os amigos que me acompanharam durante a jornada acadêmica, aos professores e aos participantes desta pesquisa, bem como a todos que me incentivaram no decorrer da graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela minha vida e pela concretização do sonho de entrar na universidade e alcançar grandes conquistas acadêmicas. Deus e sua imensa generosidade permitiram este momento de grande felicidade para mim. O Espírito Santo me guiou em todas as decisões até esse momento e Nossa Senhora abriu portas e intercedeu por mim nos momentos mais difíceis.

Minha gratidão eterna a minha família, em especial minha mãe, um verdadeiro exemplo de amor e meu espelho como mulher e trabalhadora. Um agradecimento especial a minha avó, meu exemplo de força que sempre rezou por mim e acreditou nos meus sonhos. Agradeço a minha madrinha, que sempre me incentivou e me impulsionou a sonhar alto e correr atrás desses sonhos.

Agradeço aos meus amigos de longa data que sempre torceram por mim em toda essa jornada, se alegraram com as minhas conquistas e estiveram ao meu lado nos momentos difíceis. Essas amizades me fortaleceram e são para mim motivo de grande orgulho.

Meu agradecimento aos grandes amigos que conquistei durante a graduação, em especial Júlia, Angélica, Maria Camila, Aline e Caio. Obrigada por me fortalecerem em todos os momentos e dividirem essa experiência comigo. Conquistamos coisas incríveis juntos e me orgulho de quem são e dos profissionais que estão sendo formados.

Gratidão ao meu namorado, Leonardo, por sempre acreditar em mim e me ajudar a manter a cabeça erguida, além de toda a felicidade que me foi proporcionada em todos esses anos de namoro. Peço a Deus que esteja comigo nas conquistas futuras.

Um agradecimento especial à Graça, minha eterna professora. Obrigada por acreditar em mim desde o Ensino Fundamental e por me acolher tanto durante a nossa jornada. Espelho-me muito na educadora que você é.

Gratidão à professora Sinara Zardo por estar comigo desde o segundo semestre e abrir grandes portas no mundo da pesquisa e produção científica. Gratidão por seu conhecimento, dedicação e confiança.

Gratidão ao Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV) por ter sido minha primeira experiência com a acessibilidade, despertando cada vez mais a vontade de estudar, pesquisar e produzir trabalhos nessa área.

Gratidão aos professores da Faculdade de Educação que foram fundamentais para a minha construção pessoal e profissional com sua formação acadêmica, com os momentos de reflexão e com o exemplo vívido de educadores justos e dedicados. Um agradecimento especial à professora Sandra Ferraz, que me proporcionou a primeira experiência da monitoria e permitiu que eu aprendesse formas inovadoras de ensino, e à professora Cátia Piccolo, por ter introduzido a pesquisa científica na minha jornada acadêmica.

Gratidão às professoras Fátima Vidal e Flávia Ramos por aceitarem participar da banca avaliadora deste trabalho tão importante para mim.

Gratidão à minha psicóloga, Carolina, por me auxiliar a lidar com as pressões da vida acadêmica e trabalhar comigo competências que serão importantes para a vida profissional.

Gratidão à escola que me recebeu no estágio obrigatório e a todos os alunos do 5º ano que sem dúvida alguma marcaram a minha vida e fizeram-me acreditar no meu potencial como educadora.

Gratidão a todos os que contribuíram indiretamente na minha formação pessoal e acadêmica.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo objetiva compreender a perspectiva das educadoras sobre inclusão escolar e como essas perspectivas se relacionam com a construção da autonomia de um estudante com deficiência múltipla. Os objetivos específicos foram definidos como: i) conhecer as percepções da professora e da monitora sobre o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência múltipla; ii) analisar o desenvolvimento da autonomia do aluno a partir da relação com a professora e a monitora; iii) relacionar a influência das percepções da professora e da monitora em relação à atuação com o estudante com deficiência múltipla. O estudo se justifica a partir da escassez de estudos referentes à deficiência múltipla na perspectiva da autonomia e da interdependência e da importância de debater a inclusão na perspectiva crítica baseada no direito à educação. O mesmo foi impulsionado pela experiência do estágio em uma turma inclusiva de 5º ano de uma escola pública e pela observação da atuação pedagógica da professora e da monitora de um aluno com deficiência múltipla. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizada por ser um estudo de caso cujos instrumentos de geração de dados foram entrevistas narrativas com a professora e a monitora, análise documental e observação participante. Observou-se que ambas reconhecem no processo de inclusão escolar a busca pela reconhecimento das potencialidades do aluno e buscam aprofundá-las, dando-lhe melhor qualidade de ensino. Ademais, ambas acreditam que a inclusão promove a autonomia, sendo verificada durante o processo de desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência múltipla. Autonomia.

ABSTRACT

This study aims to understand the educators' perspective on school inclusion and how these perspectives relate to the construction of the autonomy of a student with multiple disabilities. The specific objectives were defined as: i) to know the perceptions of the teacher and the monitor about the process of school inclusion of a student with multiple disabilities; ii) to analyze the development of the student's autonomy based on the relationship with the teacher and the monitor; iii) to relate the influence of the teacher's and monitor's perceptions concerning to the performance with the subject with multiple disabilities. The study is justified by the scarcity of studies on multiple disabilities from the perspective of autonomy and interdependence and the importance of discussing inclusion from a critical perspective based on the right to education. It was driven by the experience of the internship in an inclusive class of the 5th year of a public school and by the observation of the performance of the teacher and the monitor of a student with multiple disabilities. The research is qualitative, characterized by being a case study whose data generation instruments were narrative interviews with the teacher and the monitor, document analysis, and participant observation. It was observed that both recognize in the process of school inclusion the search for the recognition of the student's potential and seek to deepen them, providing him a better quality of teaching. Furthermore, both believe that inclusion promotes autonomy, being verified during the student's development process.

Keywords: School inclusion. Multiple disabilities. Autonomy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEAA - Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

FAP/DF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

GERAJU - Gerações e Juventude

GO - Goiás

LDV - Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PNE - Plano Nacional de Educação

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TO - Tocantins

UnB - Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Informações acerca das produções relacionadas ao descritor “deficiência múltipla” encontradas na base de dados Educ@

Quadro II: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “autonomia” e “inclusão” encontradas na base de dados Educ@

Quadro III: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “deficiência múltipla” e “inclusão” encontradas na base de dados SciELO

Quadro IV: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “inclusão” e “autonomia” encontradas na base de dados SciELO

Quadro V: Informações acerca da duração das gravações das entrevistas

SUMÁRIO

PARTE I - MEMORIAL.....	12
PARTE II - MONOGRAFIA	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
1 CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	28
1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS NORMATIVAS BRASILEIRAS.....	28
1.2 LEGISLAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	35
2 CAPÍTULO II – ACESSIBILIDADE, AUTONOMIA E INTERDEPENDÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA.....	39
2.1 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO.....	39
2.2 AUTONOMIA, INTERDEPENDÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	41
3 CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS.....	45
3.1 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DA PROFESSORA.....	46
3.2 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DA MONITORA.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
PARTE III - PERSPECTIVAS	
FUTURAS.....	59
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICES.....	67
Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	67
Apêndice B – Modelo do Formulário sobre o Perfil das Informantes.....	69
Apêndice C – Roteiro para Entrevista Narrativa com a Professora.....	72
Apêndice D – Roteiro para Entrevista Narrativa com a Monitora.....	75

PARTE I

MEMORIAL

Início este memorial agradecendo a você, leitor, por se interessar por minha história e dedicar o seu tempo para esta leitura. Sou grata também pela oportunidade de reviver as lembranças aqui escritas, embora escrever sobre si seja uma tarefa desafiadora.

Chamo-me Camila, nascida e criada no Gama, a segunda região administrativa do Distrito Federal. Sou filha única de pais divorciados e minhas tias e minha vó estiveram sempre presente na minha criação. Minha mãe é meu maior exemplo de mulher, uma trabalhadora esforçada que sempre fez de tudo por mim. Ela é pedagoga e trabalha com educação há 24 anos, atualmente se dedicando à função de supervisora pedagógica em uma escola pública no Gama. Meu pai é formado em administração, porém não trabalha, embora tenha conhecimento em todas as áreas possíveis e habilidades que o permitiriam se adaptar a muitos trabalhos.

Ser criada por quatro mulheres fortes e trabalhadoras sempre despertou em mim a vontade de ser como elas. Desde pequena eu brincava de ter várias profissões e sonhava em trabalhar muito. Desde cedo fui estimulada a ler, o que me levou a colecionar gibis e livros literários e ser alfabetizada aos cinco anos.

Ao notar o rápido desenvolvimento e interesse pela leitura, minha mãe resolveu me matricular em uma escola no início de 2005, porém o meu processo de adaptação foi extremamente difícil, pois me sentia incomodada com os colegas de sala e com o fato de não poder ter autonomia para aprender o que eu queria. Esse incômodo pode ser reflexo de ter sido criada sozinha, ao redor de muitos adultos e estimulada a ser independente em casa.

Ainda no primeiro bimestre minha mãe me retirou da escola e passei apenas a acompanhá-la no trabalho. Lembro-me claramente que me sentia confortável lá pois já conhecia todas as professoras e era um ambiente muito familiar. Durante as tardes que minha mãe trabalhava, eu pegava cópias das atividades das demais professoras, acompanhava minha mãe em sala ou ia para a sala de uma professora muito próxima da nossa família, onde havia uma aluna com deficiência auditiva e eu a ajudava nas atividades, como uma monitora.

No segundo semestre de 2005, minha mãe resolveu tentar me matricular em uma escola particular novamente, e dessa vez deu certo, pois aceitei bem a escola e

as professoras e gostava do ambiente escolar. No ano seguinte fui matriculada em outra escola particular no Gama, na qual permaneci até o terceiro ano do Ensino Médio. No dia que fomos conhecer a escola, a orientadora educacional conversou comigo e decidiu fazer um teste, determinando um nível apurado de conhecimento, portanto sugeriu a minha mãe que me adiantasse de ano e ela concordou.

No 1º ano não tive problema com a aprendizagem, mas senti que esse adiantamento me prejudicou psicologicamente, despertando uma ansiedade que me acompanha e é tratada até hoje e forçando um amadurecimento avançado, pois eu acreditava que precisava fazer isso para ser levada a sério. Eu tinha uma ótima relação com os professores, mas era muito seletiva com os colegas de classe, tornando-me uma criança de poucos amigos.

Não tenho muitas memórias dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o pouco que lembro remete à exigência que eu aplicava em mim para ser uma excelente aluna. Lembro-me também de grandes professoras que marcaram minha trajetória e se tornaram exemplos de profissionais que eu busco seguir atualmente, especialmente a professora Graça, professora de Português que me acompanhou do 1º ano até o presente momento na faculdade. A Graça sempre me teve como filha e acreditou que eu tinha potencial para conquistar o que quisesse e, além do conhecimento e do carisma, ela sempre alimentou uma relação professor-aluno que estimulava a aprendizagem e trabalhava os valores.

Os anos finais do Ensino Fundamental foram marcados por novas amizades que até hoje permanecem em minha vida. Continuei sendo aluna destaque com muito interesse nos estudos. Desde já temia não passar no vestibular, pois a escola reforçava muito a importância dessas provas. Nessa época eu estava decidida a cursar psicologia, mas fui estimulada por um motivo especial: meu primo, Vinícius.

Vinícius é filho da minha madrinha e nasceu em 2005. O ciúme no início foi inevitável, pois até então eu era a única neta e sobrinha. Ainda em seu primeiro ano de vida percebemos que ele se comportava diferente dos outros bebês, pois não gostava da presença de outras pessoas, não interagia com brinquedos e era muito sensível à luz e a sons. Em seu primeiro ano descobrimos o autismo e fomos tomados pelo medo de não saber lidar com o transtorno. Acompanhei ao longo dos anos o seu tratamento com a psicóloga e ver seu desenvolvimento era fascinante, foi então que decidi que era isso que eu queria estudar, pois queria entender o trabalho que era feito com ele.

Com a chegada do Ensino Médio em 2014, a ansiedade tomou conta de mim. Além das aulas no matutino, fiz curso preparatório para o Programa de Avaliação Seriada - PAS na mesma escola, das 18h às 23h. A cobrança pessoal era enorme, pois o discurso da importância de passar no vestibular era feito todos os dias pelos professores.

No segundo ano não houve mudança. A ansiedade pelo ingresso na universidade era diária. A orientadora educacional me acompanhou durante toda a angústia, até o último dia de aula do ensino médio, portanto tenho um carinho imenso por ela e mantenho contato até hoje. Nesse ano fiquei dividida entre Psicologia e Direito, mas sempre imaginava como seria atuar como professora universitária.

Enfim, o terceiro ano, o pior de todos. Estava extremamente em dúvida sobre qual curso escolher, pois estava insegura com as minhas notas das etapas anteriores do PAS e eu colocava na minha cabeça que devia dar orgulho para minha família e professores, portanto deveria passar no vestibular na primeira tentativa. Eu já estava esgotada na escola, embora tivesse mantido o ótimo histórico escolar e fosse muito bem nas provas, passei a ser menos participativa, tive uma frequência muito baixa durante o ano letivo, coisa que jamais havia acontecido antes, pois eu me recusava a faltar até mesmo quando estava doente. Voltei para o cursinho, porém em outra instituição.

A rotina era extremamente corrida, saía da escola 12h45min, entrava no cursinho 13h30min, a aula acabava às 19h30min e ao retornar para casa eu me dedicava ao cronograma escolar e ao estudo individual para o vestibular. Dividida entre os cursos de Psicologia, Direito, Pedagogia e História, decidi que esperaria a nota da última etapa para decidir. Ao receber a nota, não quis arriscar marcar um curso com a nota maior, pois só havia chance de entrar no segundo semestre e eu queria o quanto antes, portanto optei por Pedagogia na Universidade de Brasília, mas com a ideia de fazer transferência interna para Psicologia.

Confesso que fiquei muito animada com a ideia de cursar o mesmo curso que minha mãe cursou, portanto fui pronta para ser receptiva e esperava o melhor. Ao ingressar na Universidade de Brasília (UnB), me encantei pelo curso e decidi que realmente queria essa área, iniciando a carreira em sala de aula, mas buscando seguir carreira na área de pesquisa, que é a minha verdadeira paixão.

No final do 1º semestre senti as consequências de toda a exigência que fora feita durante os ensinamentos fundamental e médio, pois afundei em um estado psicológico

terrível. Fui internada e recomendaram que eu trancasse a faculdade, mas não cogitei essa ideia nem por um minuto, pois continuava cobrando de mim. Ainda que estivesse sofrendo com toda a ansiedade, fui tomada por experiências incríveis ao longo do semestre, pois pude me redescobrir como pessoa, permitindo-me vivenciar tudo o que a universidade poderia oferecer.

Entrar na universidade foi um processo de emancipação, pois foi a primeira experiência de estudar longe de casa, ter uma nova rotina, conhecer novas pessoas e me tornar mais responsável por mim. Foi decisivo no processo de me tornar quem eu sou hoje e eu sou muito grata por isso.

Ainda no final do 1º semestre, no período 1/2017, eu conheci a Profª Dra. Sinara Pollom Zardo, que passou a ministrar a disciplina Projeto 1. O intuito dessa disciplina é de nos ambientar à UnB e conhecermos o ambiente que estamos estudando. Foi então que a professora Sinara nos apresentou o Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV), que havia acabado de ser reaberto após anos desativado.

O LDV é responsável por adaptar os materiais dos alunos com deficiência visual da UnB, no formato mais acessível a eles, podendo ser carácter ampliado, braile e audiodescrição para softwares. Estavam aceitando voluntários no laboratório e logo eu me prontifiquei.

O semestre encerrou e nas férias de julho recebi um e-mail da professora Sinara me convidando para um curso de introdução ao sistema braille que ocorreria na UnB, ministrado por uma professora cega do Instituto Benjamin Constant. Não hesitei em aceitar e foi então que a minha experiência com a inclusão e acessibilidade começou de fato.

Após o curso, com o retorno das aulas, fui convidada para ser voluntária no LDV. Havia apenas duas estagiárias que trabalhavam lá e sempre foram solícitas para me ensinarem tudo o que era necessário. Me adaptei rápido à produção dos materiais e era muito gratificante estar ali e aprender tanto.

No segundo semestre fui monitora da disciplina Perspectivas do Desenvolvimento Humano, ministrada pela Profª Dra. Sandra Ferraz Castillo. No terceiro semestre fui monitora novamente da disciplina citada acima e me tornei tutora da disciplina “O educando com necessidades educacionais especiais”, ministrada pela professora Sinara, e foi quando comecei a realizar pesquisas e produções acadêmicas de artigos, resumos expandidos e capítulos de livros voltados para a área da inclusão

e acessibilidade, deficiência visual, produção de material informacional acessível e tutoria no ensino superior.

Em 2018, foram publicados o resumo expandido de tema “A Formação de Pedagogos na Área da Educação Especial/Inclusiva nos Institutos Federais da Região Centro-Oeste”, para compor os anais do VII Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Brasília e o artigo intitulado “A Experiência de Tutoria na Formação de Estudantes de Graduação na Perspectiva da Educação Inclusiva”, para compor os anais do I Seminário Nacional de Educação Inclusiva e Acessibilidade e II Seminário Regional de Inclusão e Acessibilidade, promovido pela Universidade Federal de Goiás.

Em 2019 foram realizadas produções para o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, intitulada “A Tutoria na Formação de Estudantes de Graduação na Área da Educação Especial/Inclusiva”, para o 2nd Porto International Conference on Research in Education, intitulada “Produção de Material Informacional Acessível: a Experiência do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Universidade de Brasília”. Foi escrito ainda um capítulo sobre as contribuições da tutoria para a formação de professores na área da educação especial/inclusiva para compor o livro eletrônico "Educação Inclusiva e Contexto Social: questões contemporâneas", da Editora Atena. Nesse ano me tornei bolsista do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio, mantendo o meu trabalho no LDV e intensificando as pesquisas e produções.

Ainda em 2019 participei do programa de iniciação científica da Universidade de Brasília com o tema “A inclusão de Jovens com Deficiência Visual no Ensino Médio do Distrito Federal na percepção dos Coordenadores Pedagógicos”. Essa pesquisa foi um recorte do projeto “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, desenvolvido com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF), no âmbito do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Gerações e Juventude (GERAJU). Em 2020 os resultados da pesquisa da FAP foram publicados no livro “Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal”, organizado pela Profa. Sinara Pollom Zardo, o qual conta com um capítulo escrito por mim, intitulado “Trajetórias e perspectivas dos gestores escolares sobre a inclusão de jovens com deficiência visual no ensino médio”.

O ano de 2020 foi marcado ainda pela publicação do artigo “Apoio especializado para estudantes com deficiência visual em tempos de pandemia”, na Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação e pela publicação de um trabalho completo nos anais do Seminário Internacional O Direito como Liberdade - 30 anos de O Direito Achado na Rua, intitulado “As contribuições dos direitos humanos nas práticas pedagógicas para a inclusão escolar de um aluno com deficiência múltipla”. Assim como neste trabalho final de curso, fiz proveito da experiência do estágio para compor a produção do último artigo citado. A partir da escrita desse artigo surgiu a vontade de explorar mais e compreender a perspectiva da inclusão que era concebida pelas profissionais que eu acompanhei.

A experiência inicial com a deficiência visual abriu muitas portas, porém acompanhar um aluno de quatorze anos com deficiência múltipla que ainda não havia sido alfabetizado foi o que despertou em mim curiosidade e indagações. Veja bem, ao trabalhar com deficiência visual na Universidade de Brasília eu promovia acessibilidade e inclusão a partir da adaptação de materiais, era um trabalho complexo e detalhista, mas que ocorria prontamente. Entretanto, promover acessibilidade e inclusão para o aluno que acompanhei no estágio foi um verdadeiro desafio, pois além da deficiência física, havia a deficiência intelectual.

Acompanhá-lo quase diariamente criava expectativas sobre seu desenvolvimento. Pesquisei muito, conversava com a mãe, a professora e a monitora, além de buscar ajuda de professores da Faculdade de Educação, tudo em prol de garantir que ele tivesse uma experiência pedagógica significativa. Construí recursos didáticos e trabalhei incansavelmente com esse aluno, criamos uma relação de confiança e cada aprendizagem era uma conquista para nós dois.

Esses fatores me levaram a desenvolver esse trabalho, uma vez que tive uma experiência profunda na escola, observando as abordagens didático-pedagógicas das educadoras e a maneira como o aluno respondia a elas. Foram momentos como esse que me impulsionaram a me dedicar ao máximo como educadora. A partir das experiências vividas durante a graduação decidi que quero realizar mestrado e doutorado e trabalhar com pesquisa na área da Educação para contribuir com estudos significativos na área.

Embora minha trajetória acadêmica tenha sido marcada por momentos difíceis, sinto-me realizada e motivada a atuar como educadora e pesquisadora. A vida é o que decidimos fazer dela, como superamos os desafios e quais sonhos temos para

nós. Eu superei, sonhei muito e conquistei. Sei que há muito pela frente e a incerteza do que acontecerá me apavora, mas mantenho a cabeça erguida porque sei dos meus valores e da minha dedicação para alcançar meus objetivos.

Agradeço a todas as oportunidades que surgiram na minha vida até hoje e mal posso esperar para viver as próximas. Sinto-me confiante para me afirmar como educadora e darei sempre o meu melhor, procurando refletir em mim aquilo que aprendi com os educadores que marcaram minha trajetória. Coisas boas estão por vir, elas sempre vêm, e eu estou pronta para um novo capítulo, novas oportunidades e novas conquistas.

PARTE II

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao se apresentar como instituição social e de formação cidadã, a escola deve oferecer oportunidades educacionais que se adequem ao ritmo de desenvolvimento de cada educando. Seu caráter social é afirmado a partir do reconhecimento do compromisso com o outro, do relacionamento com a comunidade escolar e da afetividade¹.

Consequente, ressalta-se a importância da compreensão da individualidade e necessidade de cada aluno do processo educacional e na sua formação como sujeito, estimulando debates sobre a educação inclusiva, a qual busca promover oportunidades de aprendizagem para que todos os alunos participem e se desenvolvam no contexto escolar.

A educação deve ser instrumento de emancipação humana (TONET, 2005), incitando a construção individual e coletiva dos sujeitos (PETRONI; SOUZA, 2010). Tal construção pode ser compreendida como o reconhecimento da autonomia e do papel social, permitindo ações e transformações dentro da realidade de cada sujeito.

Isso posto, o presente trabalho objetiva compreender o processo de inclusão escolar e de construção da autonomia de um estudante com deficiência múltipla na perspectiva de suas educadoras.

Para Glat (2007), educação inclusiva compreende o modelo de escola regular que permite o acesso e a permanência de todos os alunos a partir da realização das adaptações necessárias da estrutura, da equipe, do currículo, das metodologias, das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos e dos demais componentes do contexto educacional. A ressignificação da educação, a partir do contexto inclusivo, tem conquistado espaço nos debates acerca das políticas educacionais, uma vez que ao passar dos anos houve o crescente reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos².

A escola inclusiva é voltada para todos os alunos, incluindo o público da educação especial, que são pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015). O conceito de deficiência

¹ Considera-se as postulações de Piaget e Wallon acerca da afetividade, atribuindo-lhe o papel de recurso mediador no processo de cognição (AFONSO, 2006).

² Carbonari (2007) considera como "sujeito de direitos" aquele que goza de sua cidadania em seu cotidiano a partir do princípio da igualdade. A construção do sujeito de direitos parte das noções de subjetividade, alteridade e emancipação.

apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas apresenta as pessoas com deficiência como sujeitos que:

têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2006).

A deficiência, portanto, se caracteriza não apenas pelos impedimentos de um corpo, mas também pela falta de inclusão social que dificulta a interação do corpo das pessoas com deficiência com a sociedade, comprometendo a garantia de seus direitos. A deficiência múltipla é conceituada como:

conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.11).

Em comparação às demais deficiências, há escassez de informações e estudos acerca da deficiência múltipla, conforme apontado por Teixeira e Negliate (2009) e Dugnani e Bravo (2009), que denunciam o desinteresse da comunidade científica em relação ao tema.

Para Machado, Oliveira e Bello (2009, p.27):

A criança com deficiência múltipla necessita de atenção especial em todas as esferas do seu desenvolvimento, sendo elas: motora, sensorial, intelectual, educacional e social. Tanto intervenções mais pontuais quanto o estabelecimento de estratégias para o seu desenvolvimento global, devem ser testadas e, seus resultados, compartilhados no meio científico, para que um número cada vez maior destas crianças, seus cuidadores e educadores, sejam beneficiados pelas pesquisas e relatos de experiências bem sucedidas.

Ressalta-se, portanto, a importância dos estudos e da divulgação científica acerca da deficiência múltipla, pois influenciarão no processo de escolarização, o qual precisa contemplar a dinamização de metodologias e práticas escolares conforme suas necessidades, potencialidades e interesses.

Esse processo deve promover autonomia, caracterizada por Freire (1983, p. 108) como “ser para si”, que prevê o respeito à dignidade humana, à liberdade e às

especificidades de cada indivíduo (ZATTI, 2007). Ao ser trabalhada no ambiente escolar, a autonomia prepara o sujeito com deficiência para lidar com a sociedade e consigo.

Entretanto, é necessário compreender que, para os sujeitos com deficiência múltipla, a autonomia dialoga com a interdependência, uma vez que os mesmos, devido às suas limitações, podem necessitar de apoio constante para seu desenvolvimento (NUNES, 2001).

O conceito de interdependência surge a partir do Modelo Feminista nos Estudos da Deficiência, considerando a mesma base da condição da vida humana (DE ABREU et al, 2020). A autonomia não deve ser confundida com a independência, uma vez que algumas pessoas não poderão viver sem o auxílio do outro nas atividades cotidianas e, “para essas pessoas, as possibilidades a serem reivindicadas versam com uma ética baseada na interdependência, na coletivização da vida” (*ibid.*, p. 9).

Ao considerar a interdependência, remete-se às questões do cuidado, ponto recorrente nas teorias feministas. Kittay (2011) questiona se a prática do cuidado pode configurar uma prática de inclusão, sendo o mesmo produto da relação humana na interdependência. O diálogo entre autonomia, interdependência e cuidado deve respeitar “o direito do indivíduo de gerir sua vida no limite de suas possibilidades” (*ibid.*, p. 10).

Objetivando fazer o levantamento da produção do conhecimento sobre o tema desta pesquisa, foram realizadas buscas nas bases de dados SciELO e Educ@, uma base de dados de artigos científicos na área da Educação da Fundação Carlos Chagas. A pesquisa foi realizada durante a primeira semana de janeiro de 2021.

Foram utilizados os marcadores “inclusão”, “deficiência múltipla” e “autonomia”. Os dados obtidos na base de dados Educ@, a partir do marcador “deficiência múltipla”, resultaram em 2 produções:

Quadro I: Informações acerca das produções relacionadas ao descritor “deficiência múltipla” encontradas na base de dados Educ@:

Produção	Ano de publicação	Periódico/revista
Brinquedos Educativos	2019	Revista Brasileira de

Associados à Contação de Histórias Aplicados a uma Criança com Deficiência Múltipla		Educação Especial
Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem	2015	Cadernos de Pesquisa

Fonte: Dados da busca no site <<http://educa.fcc.org.br/>> Acesso em: 10 jan. 2021

A busca a partir dos descritores “autonomia” e “inclusão” resultou em 20 artigos, destacando-se dois que se relacionam com esta pesquisa:

Quadro II: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “autonomia” e “inclusão” encontradas na base de dados Educ@:

Produção	Ano de publicação	Periódico/revista
Aprendizagem e conhecimento: fundamentos para as práticas inclusivas	2006	Perspectiva
Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades	2009	Estudos em Avaliação Educacional

Fonte: Dados da busca no site <<http://educa.fcc.org.br/>> Acesso em: 10 jan. 2021

Na base de dados SciELO, a partir dos marcadores “deficiência múltipla” e “inclusão” foram encontradas oito artigos científicos, destacando-se duas que se relacionam com esta pesquisa:

Quadro III: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “deficiência múltipla” e “inclusão” encontradas na base de dados SciELO:

Produção	Ano de publicação	Periódico/revista
Inclusão educacional de crianças com deficiências:	2019	Educação e Pesquisa

notas do chão da escola		
Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores	2006	Psicologia: Teoria e Pesquisa

Fonte: Dados da busca no site <<https://scielo.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2021

Ao relacionar os marcadores “inclusão” e “autonomia” foram encontradas 141 produções, destacando-se apenas uma que se relaciona com esta pesquisa:

Quadro IV: Informações acerca das produções relacionadas aos descritores “inclusão” e “autonomia” encontradas na base de dados SciELO:

Produção	Ano de publicação	Periódico/revista
Política educativa, educação inclusiva e diferenciação	1999	Análise Psicológica

Fonte: Dados da busca no site <<https://scielo.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2021

Afirma-se o caráter inovador deste estudo, uma vez que não foram encontradas produções que contemplem o tema inclusão escolar de alunos com deficiência múltipla e a promoção da autonomia. A relevância do tema se dá, também, a partir da necessidade de investigar e apreender, a partir da narrativa das educadoras, o processo de inclusão escolar e do estímulo ao desenvolvimento da autonomia de um sujeito com deficiência múltipla. Justifica-se também pela necessidade do debate crítico acerca do direito à educação.

O estudo foi motivado pela experiência do estágio obrigatório realizado em março, abril, maio, agosto, setembro e outubro de 2019 nas duas fases do “Projeto 4 - Projetos Individualizados de Prática Docente (SEPD)”, totalizando 180 horas de atuação na escola. O estágio foi realizado em uma turma inclusiva de 5º ano do matutino que contava com dezesseis alunos, entre eles um estudante de 14 anos com deficiência múltipla.

Portanto, justifica-se a escolha do tema pelo interesse pessoal adquirido a partir das observações acerca do aluno e da interação com a professora e a monitora. Além de ser o primeiro contato com a docência, foi o primeiro contato com uma pessoa com deficiência múltipla, o que impulsionou o caráter investigativo acerca do assunto.

O presente Trabalho Final de Curso teve como objetivo geral compreender o processo de inclusão escolar e de construção da autonomia de um aluno com deficiência múltipla na perspectiva de suas educadoras. Os objetivos específicos foram: i) conhecer as percepções da professora e da monitora sobre o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência múltipla; ii) analisar o processo de construção da autonomia do aluno a partir da relação com a professora e a monitora; iii) evidenciar de que forma as percepções da professora e da monitora influenciam na atuação pedagógica com o aluno com deficiência múltipla.

A pesquisa tem caráter qualitativo e se configura como um estudo de caso impulsionado pelas observações feitas no estágio obrigatório. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados entrevistas narrativas com a professora e com a monitora do aluno, a análise documental dos diários de campo e do Projeto Político Pedagógico da escola e a observação participante da turma de 5º ano.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo envolvimento dos participantes e pela busca em conhecer as experiências dos mesmos a partir da interação humana e da interpretação multifacetada dos dados, sendo inegável a presença da personalidade do pesquisador (ROSSMAN; RALLIS, 1998). Para Gatti e André (2013), a interação entre pesquisador e sujeito pesquisado permite a compreensão da realidade socioeducacional e promove o debate sobre a mesma, dando destaque às questões educacionais englobadas na pesquisa.

O trabalho se configura como estudo de caso qualitativo intrínseco (STAKE, 1995), uma vez que foi despertado interesse particular nas educadoras de um estudante de escola pública com deficiência múltipla. O conhecimento gerado pelo estudo de caso, para André (2013) “é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”, o que permite a imersão do mesmo na pesquisa. Ressalta-se que esse tipo de pesquisa se enriquece a partir da observação, da análise de entrevistas e análise documental (*ibid.*).

A observação participante realizada em sala de aula durante o estágio motivou o surgimento dessa pesquisa. Essa observação permite ao pesquisador a inserção no contexto social dos sujeitos, promovendo interações sociais frequentes e intensas (BOGDAN; TAYLOR, 1975). A convivência com os sujeitos promoveu a observação, a participação e a reflexão, despertando a necessidade de compreender suas trajetórias e percepções.

As entrevistas ocorreram no dia 16 de dezembro de 2019 e foram realizadas individualmente com a professora, durante o intervalo escolar, e a monitora, após o horário de saída do estudante com deficiência múltipla acompanhado por ela. Ambas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual se encontra no apêndice I deste trabalho e garante o anonimato das participantes, assim como preencheram o Formulário sobre o Perfil dos/as Informantes, disponível no apêndice II.

Para Duarte (2004), as entrevistas permitem conhecer a percepção dos sujeitos sobre a realidade e os significados que os mesmos atribuem a ela, compreendendo a lógica pessoal por trás desses pensamentos. Optou-se pela utilização de entrevistas narrativas objetivando compreender o discurso biográfico dos sujeitos, uma vez que:

a narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana é a forma de linguagem que mais se aproxima das situações que foram significativas para os informantes que as narraram (WELLER; ZARDO, 2013, p. 134).

Como último instrumento de geração de dados, tem-se a análise documental do diário de campo e do Projeto Político Pedagógico da escola. O diário de campo foi composto por anotações diárias da rotina escolar vivenciada no estágio obrigatório, e a partir do mesmo foi possível refletir sobre a prática pedagógica da professora e da monitora no processo de inclusão de um aluno com deficiência múltipla.

O Projeto Político Pedagógico apresenta um destaque para o Plano de Ação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), apresentando como desafio o desenvolvimento de apoio técnico-pedagógico multidisciplinar para a melhoria da qualidade de ensino e objetivando permitir aos educandos seu desenvolvimento de forma não excludente, baseando-se nas metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e no contexto sociocultural.

O trabalho é composto por três capítulos, sendo o Capítulo I intitulado como “Breve Histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil”, composto pelos marcos legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e no Distrito Federal.

O Capítulo II intitula-se “Acessibilidade, autonomia e Interdependência no Processo de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Múltipla” e tratará da importância da acessibilidade na educação inclusiva e da relação da autonomia e da interdependência no âmbito da inclusão.

O Capítulo III, intitulado como “Análise de Dados”, trará as narrativas dos

sujeitos e as reflexões acerca das mesmas, bem como relatos da observação participante e do diário de campo. Por último, nas considerações finais buscar-se-á apresentar reflexões acerca de toda a pesquisa e dos resultados encontrados.

1. CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O presente capítulo objetiva apresentar os principais marcos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. A perspectiva da educação inclusiva perpassa a esfera educacional e engloba as esferas políticas, sociais e culturais que buscam a igualdade dos direitos de todos os sujeitos, sendo uma de suas dimensões voltada aos sujeitos com deficiência.

O princípio da inclusão “começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p. 12), portanto, ao se tratar da educação inclusiva é essencial o reconhecimento da necessidade de atribuir mudanças quanto à estrutura, recursos, abordagens curriculares e pedagógicas e demais adequações necessárias para garantir a experiência educacional dos alunos com deficiência em classe regular.

1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS NORMATIVAS BRASILEIRAS

As diferentes concepções de deficiência ao longo da história influenciaram na maneira como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas e, conseqüentemente, na consolidação de políticas voltadas para a educação especial e inclusiva. Para compreender essas concepções e suas influências no cenário político, é necessário compreender os modelos de deficiência e seus paradigmas..

O modelo biomédico surge a partir da Revolução Industrial, com raízes positivistas, e concebe a deficiência como “consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15), ou seja, a deficiência era diretamente caracterizada a partir dos danos de um corpo, o qual deve ser submetido aos cuidados necessários para encaixá-lo no padrão da normalidade.

Esse modelo influenciou o surgimento do paradigma da segregação, que parte da ideia que as pessoas com deficiência estão fora do padrão “normal” em que a sociedade deve se enquadrar, portanto são discriminadas. Essa lógica responsabiliza apenas o corpo com deficiência, não atribuindo à sociedade a responsabilidade de

promover as mudanças necessárias para garantir a participação dos sujeitos com deficiência.

Aos poucos houve a mudança de paradigma, surgindo o da integração, o qual ainda não dispensou o ideal de normalização, objetivando:

tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade (MANTOAN, 1993, np).

A integração reconhecia as pessoas com deficiência, mas as enquadrava em locais destinados somente a elas, apresentando então dois sistemas educativos independentes (PRYCHODCO, 2020).

Surge então como crítica ao positivismo e ao modelo biomédico, o modelo social, com bases do materialismo histórico e ideais marxistas, questionando o capitalismo e a reprodução de corpos “normais”, compreendendo que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física” (DINIZ, 2007, p. 15), relacionando deficiência, opressão social e discriminação. Ademais, o modelo social buscava promover a leitura sociológica dos sujeitos e da sua experiência social, compreendendo a cultura da normalidade como “valor calcado em ideias do sujeito produtivo para o capitalismo” (DINIZ, 2007, p. 36).

Adendo ao modelo social, surge o modelo biopsicossocial, concatenado às esferas biomédica, psicológica e social. Esse modelo emerge com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, promulgada no Brasil pelo Decreto 6.949 de 2009. O sujeito com deficiência deveria ter direito garantido à inclusão em todas as esferas (DINIZ, 2007).

Portanto, surge o paradigma da inclusão, considerando ser necessário que a sociedade se adapte ao sujeito, estruturando os sistemas a partir das suas necessidades (MANTOAN, 1993). A inclusão considera ainda a individualidade dos sujeitos, reconhecendo que cada um responde diferentemente ao ambiente.

Ao longo dos últimos trinta anos, o debate acerca da inclusão tem promovido mudanças legislativas que se tornaram ferramentas na luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é um movimento mundial que objetiva a inclusão de todos os alunos no ensino regular, atentando-se à igualdade e às diferenças e à necessidade de garantir o direito à educação, à cidadania e à inclusão social. Influenciada pelos ideais da educação inclusiva, a educação especial, enquanto

modalidade de ensino, passa a ser organizada de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, voltando-se às pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, e reconhece que essas pessoas devem ter os mesmos direitos que os demais.

No Brasil, o direito à educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família, e todos devem ter igualdade de condições de acesso e permanência, conforme previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, a qual será o pilar das demais normativas que serão apresentadas.

Ressalta-se ainda que a Constituição de 88 garante no Art. 208 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em rede regular de ensino, como um complemento e apoio à formação escolar das pessoas com deficiência,

O direito à educação é reforçado ainda na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual dispõe no art. 53 que as crianças e adolescentes têm direito à igualdade no acesso e na permanência na escola. O ECA afirma no art. 54, inciso III, ser dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

O reconhecimento da importância de garantir a educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino afirma o princípio da inclusão que a sociedade deve se adaptar a elas, portanto a escola regular deve promover ferramentas necessárias para o acesso, a participação e o ensino e aprendizagem, considerando as esferas físicas, psicológicas e sociais.

Um marco internacional para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca (1994), que defende que as mesmas tenham acesso ao ensino regular com as adaptações necessárias para sua experiência pedagógica, bem como a adoção do princípio de inclusão a partir da legislação e políticas e programas educacionais (UNESCO, 1994).

No Brasil, o cenário político foi marcado pela publicação da primeira Política de Educação Especial em 1994, porém a mesma não impulsionava a reformulação de metodologias e práticas pedagógicas que explorassem os potenciais dos alunos com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2008).

As normativas até então apresentadas foram fundamentais para a composição do Capítulo V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta os recursos necessários aos sistemas de

ensino para que garantam a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2013, np).

A referida lei compreende que a educação especial é uma modalidade de ensino da educação que precisa da articulação de recursos, intervenções e propostas pedagógicas que se encaixem às necessidades educacionais dos alunos.

Em 1999 o Decreto 3.298 regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A mesma afirma como diretriz em seu art. 6, inciso I, “estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999), sendo a educação especial um complemento para o ensino regular.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil a partir do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, afirmou seu objetivo no artigo II de sua redação, sendo ele “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (OEA, 1999). Observou-se a partir da mesma o esforço para garantir os direitos e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, o que também implica no contexto escolar.

Todos os dispositivos até então existentes acerca da educação especial e inclusiva estimularam pesquisas sobre o assunto, dando visibilidade à necessidade de debater propostas de inclusão, reconhecer os desafios para efetivá-la e os recursos

necessárias para garanti-la, como a formação de professores, adaptação pedagógica e curricular, adaptações físicas e a operacionalização dos sistemas.

Em 2001 é instituída a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é uma ferramenta que contém os planejamentos do Estado para a educação durante dez anos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e democratizá-lo. Nesta lei, o público da educação especial são:

peças com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001).

Ressalta-se na literatura dessa lei que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva” (BRASIL, 2001), o que impulsionou a criação de normativas específicas para a educação especial e para a educação inclusiva no país.

Portanto, surge a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apresentavam a organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos alunos com deficiência, a construção da inclusão no contexto educacional, o atendimento dos alunos na educação especial e os serviços encontrados na mesma, currículo, as terminalidades específicas e a organização do atendimento na rede regular de ensino.

No cenário internacional ocorre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949 no ano de 2009. A Convenção define que as pessoas com deficiência são:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, np).

Essa concepção atribui a deficiência como resultado de um processo social excludente, o que corrobora com os ideais da educação inclusiva. À escola inclusiva é atribuída a tarefa de “aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível” (BRASIL, 2008, p. 85), sendo necessário reconhecer, na individualidade

dos alunos, suas barreiras e suas potencialidades, para então construir artifícios necessários para garantir o direito à educação.

A Convenção “se refere à acessibilidade como ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida” (VITAL; QUEIROZ, 2008, p. 46). Portanto, a promoção da igualdade de acesso e participação na vida social é fator influente na promoção da autonomia das pessoas com deficiência.

Destaca-se ainda que é atribuído ao Estado o dever de ofertar um sistema inclusivo com flexibilização de medidas que promovam o desenvolvimento escolar e social, bem como a capacitação dos profissionais para a atuação em contexto inclusivo (BRASIL, 2008).

Influenciada pela Convenção, surgiu em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que compreende que a busca pela inclusão deve ser refletida em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas. Tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

A partir da divulgação dessa política ficaram previstos o “acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008), a partir da transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade do ensino; a formação de professores para a área; a participação social e familiar; acessibilidade; e a articulação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em 2009, foi lançada a Resolução CEB/CNE nº 4, instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Educação Especial. A resolução prevê a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede

regular de ensino e no Atendimento Educacional Especializado, sendo ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE (BRASIL, 2009).

Essa resolução oficializa o AEE como parte do processo educacional e como direito dos estudantes com deficiência a partir da disponibilização de recursos, materiais e estratégias que contemplem o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Outras disposições sobre a educação especial são previstas no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que prevê a garantia da inclusão em todos os níveis, o aprendizado ao longo da vida, o apoio necessário e efetivo aos alunos, a oferta da educação especial preferencialmente em rede regular de ensino e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Tratando-se da educação básica, esse documento afirma a importância do apoio escolar aos estudantes com deficiência e a necessidade de eliminar as barreiras de impedimento no contexto educacional na primeira etapa escolar, promovendo condições favoráveis ao desenvolvimento e progresso dos alunos para alcançarem o próximo nível da educação.

Referindo-se ainda à educação básica, retoma-se em 2014 o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que na Meta 4 prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.5).

Essa meta diz respeito à busca pela igualdade e reconhecimento da diversidade, definindo artifícios para o alcance da meta, como o repasse de verbas, a formação de professores para o AEE, a ampliação da oferta do AEE, a ampliação das salas de recursos multifuncionais, a promoção do diálogo entre a classe regular e o AEE e o acompanhamento das instituições (BRASIL, 2014).

Baseando sua redação nas leis posteriores, surge a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo objetivo é:

assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Essa lei prevê em sua aplicação recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, o desenho universal, adaptações necessárias para a igualdade e apoio educacional, considerando ainda dever do Estado, da sociedade e da família assegurar os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

A referida lei foi um marco na busca pela inclusão, sendo conquista dos movimentos sociais. Houve a afirmação dos direitos das pessoas com deficiências em várias dimensões sociais a partir da acessibilidade e da inclusão na promoção da saúde, da educação, do lazer e do trabalho. Destaca-se ainda que estabelece que a prática da discriminação de pessoas com deficiência é crime, sob a penalidade de reclusão ou multa (BRASIL, 2015).

A deficiência é vista sob a ótica do modelo biopsicossocial e considera:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, np).

Isso é percebido a partir das considerações da necessidade de promover acessibilidade e adaptações físicas e sociais a partir de tecnologias assistivas, do desenho universal e da busca pela eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). A promoção da igualdade e da proteção das pessoas com deficiência é salientada, afirmando a participação das mesmas como membros da sociedade civil, o que se apresenta como uma conquista resultante de anos de luta de grupos a favor da inclusão.

Salienta-se que todas as normativas criadas nos últimos trinta anos foram significativas para que os movimentos a favor da inclusão crescessem e conquistassem reconhecimento. Entretanto, a promulgação de lei e diretrizes não garantem as condições para o cumprimento das mesmas (GLAT, 2007), para tanto é necessária a reestruturação do cenário educacional e das instituições de ensino, a partir de adaptações físicas, curriculares, metodológicas e pedagógicas e do estímulo à formação continuada, da articulação da comunidade escolar, do reconhecimento das diferenças e dos direitos humanos.

1.2 LEGISLAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

No âmbito distrital, as normativas voltadas às pessoas com deficiência contemplam as duas últimas décadas, sendo uma delas o Decreto 22.912, de 25 de abril de 2002, que regulamenta a Lei nº 2.698, de 21 de março de 2001, “que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF” (DISTRITO FEDERAL, 2002).

A referida lei prevê que o AEE possa ocorrer em classes especiais, classes de integração reversa, sala de recursos materiais e salas de apoio, sendo necessária a capacitação de professores, a flexibilização curricular e o apoio pedagógico especializado.

No ano seguinte foi promulgada a Lei nº 3.218, que trata sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, estabelecendo a inclusão em toda a rede de ensino pública distrital, compreendendo como educação inclusiva:

o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança (DISTRITO FEDERAL, 2003, np).

Ressalta-se que, embora a lei busque a inclusão em classe regular, a mesma prevê a possibilidade de classes especiais aos estudantes que não se adaptarem ao ensino regular, não condizente com o princípio geral da inclusão, pois possibilita a criação de espaços exclusivos aos estudantes com deficiência, não estimulando a reorganização do ensino regular para recebê-los.

Foi lançada em 2009 a Lei nº 4.317, que institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, sendo concebida como “conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência” (DISTRITO FEDERAL, 2009).

A referida normativa conceitua a deficiência como:

toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano (DISTRITO FEDERAL, 2009, np)

Observa-se, a partir dessa conceituação, um retrocesso na concepção de deficiência e inclusão, uma vez que destoava do Decreto nº 6.949 de 2009, que

considera a deficiência como produto das barreiras sociais a partir do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos, a fim de garantir a dignidade das pessoas com deficiência. Outro ponto destacável é que essa política se volta à integração, um paradigma diferente da inclusão. No contexto educacional, embora a lei preveja a matrícula dos estudantes com deficiência preferencialmente em rede regular de ensino, a única alusão à inclusão se refere aos programas e benefícios educacionais, e não ao processo de ensino e aprendizagem.

Em 2010 é lançada a Orientação Pedagógica da Educação Especial, um documento com informações e orientações que contemplam planejamentos, adaptações e serviços para a educação especial, cujo público-alvo são estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (DISTRITO FEDERAL, 2010).

O Plano Distrital de 2015 apresenta na Meta 4:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.22).

Observa-se que, ao compará-la com a Meta 4 do PNE, o público-alvo foi ampliado. Explicita-se também a possibilidade da criação de centros especiais para o atendimento dos estudantes com deficiência, conforme referido nas estratégias, onde buscarão “adequar os centros de ensino especial como centros de referência de educação básica na modalidade educação especial” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 23). Essa estratégia corrobora com o paradigma da integração, prevendo mais uma vez a criação de espaços exclusivos que não promovem a inclusão social.

A partir do Currículo em Movimento da Educação Básica na modalidade Educação Especial, em 2018, a educação especial inclusiva passa a ter a função de:

ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 11)

O Currículo em Movimento reconhece a sala de aula regular como o verdadeiro espaço de inclusão e afirma que o AEE não deve se restringir a um espaço único e

necessita ser incorporado nas estratégias e abordagens pedagógicas, no currículo, nas metodologias e na promoção de recursos acessíveis (DISTRITO FEDERAL, 2018). O documento prevê adaptações curriculares e do projeto pedagógico, sendo necessário conhecer os estudantes contemplados.

Em 2019 foi lançada a Lei nº 6.372, que prevê a criação da Secretaria Extraordinária da Pessoa com Deficiência, que tem como uma de suas competências o zelo pelo cumprimento da Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência. Observa-se que até o presente momento as leis não mudaram a redação sobre o conceito de deficiência, estando caracterizada ainda pelo modelo biomédico.

Apenas com a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal, a partir da Lei nº 6.637 de 20 de julho de 2020, a concepção das pessoas com deficiência é mudada para:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em equidade de condições com as demais pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2020, np).

É destinado ao Estatuto:

estabelecer orientações normativas que objetivam assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência (incluídas as neurofibromatoses), visando à sua inclusão social e cidadania plena, efetiva e participativa (DISTRITO FEDERAL, 2020, np).

Esse Estatuto se configura como uma conquista após anos de estagnação nas redações legislativas. O conceito de deficiência passa a estar de acordo com as normativas nacionais e prevê a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Observa-se que as normativas do Distrito Federal não acompanharam os progressos e as normativas nacionais, sendo recente o reconhecimento das mesmas. A discrepância entre as concepções de deficiência e a inclusão escolar e as normativas distritais criadas denunciam a displicência do governo quanto às pessoas com deficiência e o movimento em prol da inclusão, que tem tomado proporções nacionais nos últimos trinta anos.

2. CAPÍTULO II – ACESSIBILIDADE, AUTONOMIA E INTERDEPENDÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

A inclusão deve ser vista como um princípio e fundamento da escola pública democrática, uma vez que esta, conforme Libâneo (1990), deve expandir as oportunidades educacionais a todos os estudantes e a partir do conhecimento, das experiências e da criticidade, promover a melhoria de vida dos educandos e a inserção dos mesmos na sociedade.

Para tanto, é necessário reconhecer as singularidades de cada aluno no processo educacional e promover a reorganização e adaptação do projeto político pedagógico, do currículo, dos métodos de ensino, da prática docente, da gestão escolar, dos agentes educacionais, de materiais, de processos de avaliação, da estrutura física, e do relacionamento professor-aluno.

A escola, ao assumir seu papel de instituição social formativa, deve reconhecer o seu compromisso com a formação cidadã e a sua importância na promoção da educação para a sociedade, reconhecendo o papel da inclusão de “garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acessem a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas” (FREIRE, 2008, p.9).

Tratando-se dos estudantes com deficiência múltipla, a oferta de uma educação de qualidade e de experiências significativas implica no reconhecimento da alteridade de cada educando, uma vez que pode apresentar necessidades físicas, motoras, sensoriais e intelectuais.

É, portanto, um desafio compreender as especificidades de cada estudante e dinamizar as abordagens e o processo de ensino e aprendizagem para promover um processo educacional que desenvolva potencialidades e promova a autonomia desses alunos conforme a realidade de cada um.

2.1 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

É importante destacar nesse debate a importância da promoção da acessibilidade no processo de inclusão. A acessibilidade é compreendida como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Em suma, a acessibilidade é uma ferramenta para a promoção do acesso igualitário e autônomo a espaços sociais, serviços, comunicação e informação, situações e tecnologias, incluindo portanto o espaço escolar e as experiências de aprendizagem.

Compreende-se a acessibilidade como fomento para a equidade, a qual “relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade” (RODRIGUES, 2017). A equidade promove a igualdade de oportunidades considerando as necessidades de cada indivíduo e como se relacionam com as ferramentas, as oportunidades e o contexto educacional (RODRIGUES, 2017; SEN, 2009).

Conforme Boaventura de Souza Santos(2006, p. 316), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, portanto, a busca pela garantia dos direitos à educação parte do reconhecimento das diferenças.

A criação de ferramentas acessíveis é um processo que deve ser “observado, implementado, medido, legislado e avaliado” (MANZINI, 2005), sendo garantida legalmente a partir da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade, e do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Tratando-se de pessoas com deficiência múltipla, salienta-se a importância de considerar que suas necessidades físicas, psíquicas e educacionais podem permanecer presentes ao longo da vida, apresentando a necessidade de cuidado intenso e contínuo.

As ferramentas de acessibilidade para pessoas com deficiência múltipla englobam mudanças na comunicação, adaptação curricular, de temporalidade e avaliativa, tecnologias assistivas, reformulação de abordagens pedagógicas e mudanças físicas. Essas ferramentas devem visar a promoção da autonomia dos estudantes conforme sua condição.

Observa-se que a acessibilidade na educação inclusiva não busca estabelecer igualdade física ou psicológica, mas a igualdade de acesso e permanência escolar,

bem como o direito à experiência pedagógica, constituindo uma luta contra a discriminação (ACETI, 2007).

A acessibilidade se alicerça não apenas na legislação, mas deve compreender o reconhecimento por parte da comunidade escolar, especialmente da gestão e dos educadores, que devem buscar alternativas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Compreende-se, portanto, o papel central da acessibilidade na educação inclusiva e na promoção da autonomia dos alunos, uma vez que a mesma favorece a promoção da igualdade à educação.

2.2 AUTONOMIA, INTERDEPENDÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR

O debate sobre autonomia e inclusão é problematizado na comunidade acadêmica, uma vez que há preocupação em não associar autonomia à normalidade construída pela sociedade, com padrões que excluem as pessoas com deficiência. A normalidade abre caminhos para os ideais do capacitismo, termo que:

denota, em geral, uma atitude ou discurso que desvaloriza a deficiência, em comparação com a avaliação positiva da integridade corporal (capacidade física), que é equiparada a uma suposta condição essencial de normalidade humana (MARTÍN, 2017, p. 73, tradução nossa³)

A compreensão da autonomia se relaciona ao *self*, ou “si mesmo”, que, para Mead (1992), é construído a partir da convivência social, partindo dos processos individuais aos coletivos, uma vez que “o indivíduo possui um self somente em relação com os selves dos outros membros do seu grupo social” (MEAD, 1992, p. 164), ressaltando a importância da interação e comunicação com o grupo social.

Essa convivência é bastante explorada no cotidiano escolar, visto que a escola busca preparar os alunos para a vida social, trabalhando e estimulando o desenvolvimento de competências pessoais, intersociais e culturais (PERRENOUD, 2013).

Entretanto, ao tratar de pessoas com deficiência múltipla, é necessário considerar suas especificidades, as características e as limitações de seus corpos,

³ “denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (able-bodiedness), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad.”

levando em consideração a interdependência desses sujeitos. Ao retratar a autonomia desses sujeitos deve-se abordar “uma ética de cuidado, de dependência e participação” (GAUDENZI; ORTEGA, 2016, p. 3068).

Para compreender a interdependência é necessário compreender o contexto do surgimento de seu debate a partir da crítica feminista ao modelo social da deficiência. Entende-se que o modelo social surge como crítica ao modelo biomédico e considera a deficiência como produto da exclusão social, tornando-a consequência de ações coletivas (DINIZ, 2003).

Os primeiros autores do modelo social o ligavam à independência, uma vez que acreditavam que a mesma seria resultado da retirada das barreiras sociais, o que ocasionaria em um corpo produtivo. Entretanto, após duas décadas dessa concepção, começam a surgir questionamentos sobre a independência desses corpos. Esses questionamentos são promovidos em sua maioria por mulheres, introduzindo o debate sobre gênero, interdependência, lesão, dor e a experiência de viver em um corpo lesado (GOMES et al., 2019)

Os conceitos da crítica feminista consideram que a ideia de corpo produtivo propagado pela independência dos mesmos não é cabível a todos os sujeitos, pois algumas deficiências apresentam características que afetam e limitam o corpo humano. Surgiu, portanto, a necessidade de debater sobre viver em um corpo lesado (DINIZ, 2007) e sobre a importância da participação e da representação ativa das pessoas com deficiência na sociedade.

A partir dessas concepções foi abordada a importância do cuidado com as pessoas com deficiência, que não deve ser visto como submissão ou reconhecimento de fraqueza, mas como uma ferramenta que busca dar melhor qualidade de vida (GOMES et. al, 2019). É necessário interpretar a necessidade do outro, compreendendo a complexidade e individualidade de cada relação.

A teoria feminista aponta ainda a necessidade desse debate compor a agenda de preocupações políticas, considerando o direito à qualidade de vida das pessoas com deficiência e as dificuldades enfrentadas pelos cuidadores nesse processo (*idem*, 2019). A teoria evidenciou ainda as questões de gênero e deficiência, uma vez que as cuidadoras se destacavam nesse campo e apontavam a dificuldade de desvincular o cuidado da ótica exclusivamente feminina (DINIZ, 2003).

Ressalta-se que o cuidado não deve se ligar apenas à deficiência, uma vez que o mesmo é necessário à vida individual e coletiva de todos os sujeitos, visto que a

dependência se constitui durante a vida de todas as pessoas (KITTAI, 2011). Para a reconfiguração do modelo social torna-se necessário:

[...] se basear no reconhecimento da centralidade da dependência nas relações humanas, no reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social (DINIZ, 2003, p.6).

Os estudos feministas compreendem que a dependência é produto da interação humana e a falta dela remete ao isolamento (ABREU et al., 2020). O cuidado e a dependência partem do nascimento e se estendem durante a vida de todos os indivíduos.

A partir do debate da interdependência, entende-se que a autonomia tem diferentes atributos que se relacionam a diferentes capacidades, mas se constroem a partir da coletividade (FRANCIS, 2009). Para tanto, é importante reconhecer os fatores que interferem na definição desses atributos, entre eles a deficiência, o contexto social e as relações pessoais, por exemplo.

Dentro da prática educacional inclusiva, a interdependência é trabalhada a partir do acolhimento dos alunos, da transformação do ambiente escolar, do diálogo, da compreensão, da luta contra diretrizes normalizadoras, da busca pela inovação, da preocupação da dimensão coletiva, da convivência e da construção conjunta do saber (ABREU et. al, 2020).

O papel de promover a prática inclusiva que estimule a autonomia dos alunos é competência dos educadores e da equipe de gestão escolar, compreendendo que o ensino exige a renúncia às práticas de discriminação e reconhecendo a necessidade de aceitar o novo (FREIRE, 1996).

Para Freire:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se (1996, p.18)

Assumir-se é reconhecer a autonomia, uma vez que o sujeito se assume como ser social, como sujeito de direitos, como sujeito transformador e como cidadão ativo que faz parte de uma história e de uma cultura. É necessário, portanto, que os educadores compreendam a importância da promoção desse ato de autonomia no processo formativo dos educandos.

Cabe ainda aos educadores promoverem o respeito à essa autonomia, uma

vez que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25). O respeito à autonomia ratifica a importância da mesma aos alunos, que por sua vez compreenderão a necessidade desse processo.

Ressalta-se que as ações cabíveis aos educadores partem do reconhecimento da diversidade e da necessidade da garantia da inclusão de todos os alunos. Para tanto, é necessário que toda a comunidade escolar se empenhe em promover a garantia do acesso à educação, considerando as mudanças necessárias para esse processo.

O reconhecimento da importância da promoção da autonomia parte da reflexão crítica da prática educativa e do papel do educador. Tal reflexão pode ser promovida durante a formação inicial, na formação continuada ou na experiência escolar cotidiana, porém parte da compreensão da responsabilidade e do compromisso com a formação dos alunos.

Tratando-se das pessoas com deficiência múltipla, os educadores têm um valor ainda mais significativo no processo da conquista da autonomia e no reconhecimento da importância da mesma, uma vez que podem assumir o papel de cuidadores desses alunos durante o período escolar.

Há, portanto, a necessidade de conhecer o aluno e compreender suas necessidades e suas habilidades, buscando realizar as adaptações necessárias ao seu processo de ensino e aprendizagem. Afirma-se ainda a importância de estabelecer a confiança na relação professor-aluno e estimular a comunicação, seja ela no formato mais cabível ao aluno.

3. CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa, cujo objetivo é compreender a perspectiva das educadoras de um aluno com deficiência múltipla sobre inclusão escolar e como essas perspectivas se relacionam com a construção de sua autonomia, é fruto de 180 horas de observação e atuação no estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

O estágio foi ambientado em uma Escola Classe da rede de ensino pública do Distrito Federal que atende aproximadamente 280 alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018) da instituição, a maioria das famílias atendidas possuem baixa renda e moram próximo à escola.

Como recursos, a instituição conta com o atendimento educacional especializado e com uma monitora que atua especificamente com o aluno com deficiência múltipla do 5º ano. A função atribuída à monitora era a de auxiliar o estudante nas necessidades diárias básicas e acompanhá-lo durante o intervalo, porém a profissional conversou com a equipe de gestão da escola e decidiu acompanhá-lo diariamente em sala de aula, buscando dar suporte à professora e promover sua aprendizagem.

Durante o estágio, acompanhou-se a turma de uma escola pública do 5º ano do turno matutino, composta por dezesseis alunos, entre eles Gabriel⁴, um aluno de, no período de realização desta pesquisa, doze anos, com deficiência múltipla, destacando-se em seu diagnóstico mielomeningocele⁵ com hidrocefalia, paralisia cerebral triplégica, paraplegia e transtorno cognitivo.

Gabriel não estava alfabetizado, não oralizava e não escrevia. Demonstrava dependência da professora e queria atenção quase exclusiva dela. Inicialmente, suas atividades consistiam em atividades da Educação Infantil, como desenhos para colorir ou colar. Conforme o tempo foi passando, impulsionado pela atuação da monitora, Gabriel passou a realizar atividades que trabalhavam sua motricidade e que buscavam alfabetizá-lo.

Em pouco tempo, a partir do trabalho diário da monitora e da professora, Gabriel passou a escrever as letras do alfabeto, seu próprio nome, fazer somas e

⁴ Nome fictício.

⁵ Má formação congênita da coluna vertebral, conhecida também por espinha bífida.

subtrações simples e começou a tentar repetir oralmente as palavras que lhes eram ditas.

Foram realizados também, por motivação pessoal, recursos de acessibilidade que permitiam que Gabriel montasse palavras a partir do encaixe delas em suportes de caixas de ovos. Outros recursos utilizados foram jogos didáticos que estimulavam a formação silábica, a construção de operações matemáticas básicas e a assimilação entre palavras e seus significados.

A coordenação da escola informou que foi o maior progresso que já haviam visto, pois nas turmas anteriores não havia esforço por parte das educadoras para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e para a sua experiência escolar de ensino e aprendizagem.

A partir da observação da atuação da professora e da monitora de Gabriel e do questionamento sobre suas considerações acerca da inclusão e da autonomia do aluno surgiu a motivação para esta pesquisa.

Foram realizadas entrevistas narrativas a partir de gravações de áudio, especificadas no quadro a seguir:

Quadro V: Informações acerca da duração das gravações das entrevistas

Nome fictício da entrevistada	Duração da gravação
Fabiane	00:15:16
Paula	00:25:06

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DA PROFESSORA

Realizou-se a entrevista com Francisca⁶, a professora da turma do 5º ano matutino. Francisca tem trinta e oito anos, nasceu no Distrito Federal, mas há oito anos reside em Luziânia (GO). A professora ingressou na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2019 e a turma do 5º ano matutino foi sua primeira turma.

Referente à sua trajetória, a profissional informa que:

⁶ Nome fictício.

F: eu nasci aqui em Brasília mesmo né e assim eu comecei já fiz a faculdade um pouco tarde não tive oportunidade casei muito cedo tive filho muito jovem e a oportunidade de fazer faculdade só surgiu já depois né que eu já tava com uma certa idade mas assim foi algo que eu sempre sonhei sempre tive muita vontade de fazer né e aí eu comecei a lutar por isso e comecei a fazer né mesmo com a dificuldade mas eu acreditava que eu poderia mudar de vida [...]

Embora Francisca não tivesse conquistado o sonho da formação acadêmica e profissional cedo, ela se manteve perseverante e o realizou anos depois, com a crença que representaria uma mudança de vida. Tratando-se de sua escolha profissional, Francisca informou que:

F: é porque assim eu sempre gostei muito de criança desde mais nova assim eu gostei eu gostava muito de criança e eu comecei trabalhar numa escola não como professora e e assim eu me apaixonei eu comecei trabalhar na escola e eu vi aquelas crianças então assim eu comecei a gostar muito e daí foi onde surgiu a ideia eu falei assim não eu vou fazer pedagogia [...]

Francisca identificou-se com o trabalho com crianças, o que influenciou a escolha do curso de Pedagogia. Francisca se graduou em 2017 e passou a atuar como professora em 2019, a partir do concurso de professor temporário da SEEDF.

Suas considerações acerca da educação inclusiva são:

F: olha eu acho que educação inclusiva é a gente conseguir mesmo incluir né as crianças né que tem um certo tipo de deficiência em um meio igual né não não realmente fazer exceção dessas crianças porque eu acho que elas realmente precisam né se sentir que elas são iguais né pra elas não carregarem esse pensamento que elas são diferente e que possam ter o mesmo direito né então acho que isso é inclusão a gente conseguir incluir na sociedade no meio de todos dando as mesmas oportunidades né pra todos.

A concepção de educação inclusiva da professora está concatenada apenas às pessoas com deficiência, embora para Gotti (1998), a inclusão deve tratar de todos os sujeitos que sejam privados do processo educacional. A fala da professora traz ideias de igualdade e diferença que sugerem que os alunos com deficiência não devem se sentir diferentes. Mantoan (2002) afirma que o direito à diferença rompe com o sistema escolar excludente, uma vez que desconsidera a igualdade como modelo a ser seguido e reconhece a individualidade de cada sujeito.

Ressalta-se em sua fala a importância de incluir socialmente as pessoas com deficiência a partir da equidade de oportunidades. A partir da observação participante e do diário de campo, afirma-se a preocupação da professora em promover situações de aprendizagem para todos em sala de aula, uma vez que a mesma buscava realizar

atividades com Gabriel ao mesmo passo em que a turma realizava atividades, além de buscar alternativas para avaliá-lo e torná-lo ciente desse processo a partir da entrega bimestral de suas atividades comentadas.

Gabriel tinha grande apreço pela realização de atividades. Entretanto, as atividades selecionadas pela professora trabalhavam apenas o seu desenvolvimento motor, sendo caracterizadas como atividades para colorir e realizar colagens. Durante a realização dessas atividades, Gabriel buscava ter autonomia em pequenas ações, como organizar sozinho o seu material, realizar colagens sem o auxílio da professora e mostrar aos colegas o resultado de suas atividades.

Durante a entrevista, a professora revela que não teve conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva em sua formação inicial, porém ao saber que trabalharia com um aluno com deficiência múltipla, buscou realizar cursos para atuar melhor com esse aluno.

Acerca da atuação em contexto inclusiva, Francisca afirma:

F: [...] acho que o que você tem que ter primeiro em mente é você precisa gostar do que você está fazendo porque se você não gostar precisa haver o afeto porque eu acho que quando você tem um afeto você gosta eu acho que você consegue elevar aquele nível acho que você consegue algo assim muito maior do que é esperado.

A afetividade na educação “pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia” (ARANTES, 2002, p. 172). Essa afetividade pode se configurar como ferramenta positiva na identificação das necessidades do sujeito.

Gabriel demonstrava grande dependência afetiva em relação à professora, querendo atenção quase exclusiva durante o período escolar. Embora o aluno não buscasse ajuda da professora para a realização de suas atividades, o mesmo solicitava constantemente por meio de gestos que a mesma acompanhasse suas ações e fizesse comentários.

A professora revela que houve muita preocupação ao saber que assumiria uma turma com um aluno com deficiência múltipla, mas que se surpreendeu com o desenvolvimento de Gabriel ao longo do ano:

F: [...] ele teve um crescimento muito grande esse ano de 2019 ele conhecia o alfabeto ele conhece as letrinhas os números mas nunca foi estimulado o Gabriel a escrever com a própria mão a ter a escrita ele nunca conseguiu escrever nada então ele só conhecia a gente mostrava pra ele e ele conhecia e esse ano eu como professora juntamente com a monitora a gente começou a tentar fazer um

trabalho diferenciado com ele que valeu muito a pena que fez a diferença eu tenho certeza na vida dele [...]

Evidencia-se o esforço por parte das educadoras para que Gabriel tivesse uma experiência pedagógica significativa que trouxesse mudanças para a vida dele. Sua fala evidencia também a satisfação de realizar esse trabalho e acompanhar seu desenvolvimento.

Foi notório o rápido desenvolvimento de Gabriel com a chegada de sua monitora e a segurança da professora em ter uma profissional com experiência para auxiliá-la, uma vez que havia dificuldade em conciliar o trabalho pedagógico com Gabriel e com os demais alunos.

Francisca declara que a busca por cursos complementares a preparou melhor para a atuação com Gabriel. Para Lima (2001), a formação continuada somada às experiências cotidianas em sala de aula promove competências positivas aos profissionais da educação a partir da reflexão das práticas educativas. A importância da formação continuada é ratificada por Francisca na fala:

F: [...] a gente vê que eles estão ali no meio das outras crianças mas que eles precisam sim de um atendimento especial de algo além do que é o básico então acho que é importante você buscar outros conhecimentos outros estudos cursos pra que você possa dar uma qualidade de vida na escola pra esses alunos.

A profissional reconhece que a busca por cursos além de sua formação inicial beneficiam também os educandos, uma vez que incita a melhor compreensão de sua realidade, promovendo o atendimento pontual às suas necessidades.

A professora diz ainda ter mantido diálogos com a mãe do aluno, que reconheceu o desenvolvimento dele em todas as esferas, surpreendendo-se com o desenvolvimento social que apresentou:

F: [...] ela falou assim que ele tinha desenvolvido muito esse ano inclusive nas brincadeiras da escola porque ele não gostava de participar quando tinha festinha na escola passeio ele não ia e esse ano ele conseguiu essa confiança esse ano ele foi pra todos os passeios inclusive na semana das crianças tinha muitos brinquedos infláveis ele nunca tinha brincado e ele brincou em todos os brinquedos.

Gabriel aos poucos passou a demonstrar grande interesse em se relacionar com seus colegas de sala, proporcionando momentos de descontração em que

gostava de brincar de “quebra de braço”, apresentando muita força muscular em seu braço direito e demonstrando satisfação em derrotar seus colegas.

O desenvolvimento social e o relacionamento das crianças com pares é essencial, uma vez que permite “apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67), sendo a interação social a base do desenvolvimento humano.

A profissional afirma acreditar que a inclusão promove autonomia e complementa:

F: eu acho assim que minha contribuição com ele foi é eu querer buscar algo diferente pra ele né eu olhar pra ele e ver que realmente ele tinha capacidade de alcançar algo maior e tentar né e tentar e aí foi tanto que a gente tentou e deu certo tanto que assim eu acredito que foi um diferencial na vida dele que ele ainda não tinha passado nesses anos por esse processo então acho que foi algo bom pra vida dele e da família acredito que todos tá muito feliz.

O processo de desenvolvimento e autonomia vivenciado por Gabriel foi impulsionado pelo reconhecimento de sua professora acerca de suas potencialidades. A autonomia pressupõe “que o aluno desenvolva um tipo particular de relação com o processo e conteúdo da sua aprendizagem” (LITTLE, 1991, p.4), sendo efetivada por Gabriel a partir do seu desenvolvimento pedagógico e pessoal.

Ainda sobre o processo de autonomia do aluno, a professora reconhece a sua importância em auxiliá-lo e acreditar no seu desenvolvimento. A mesma sempre o incentivou a realizar atividades e comemorou suas conquistas diárias.

Francisca encerra sua entrevista dizendo:

F: eu tô muito feliz mesmo por ser meu primeiro ano com aluno assim eu pretendo que venha outros anos porque agora assim mesmo com toda dificuldade eu fui em frente e eu hoje eu me sinto feliz porque eu acho que eu consegui fazer um bom trabalho com ele e eu acho que posso fazer muito mais quando chegar o momento de vir outras turmas e não vou sentir medo como eu fiz com ele eu me apeguei assim a fazer algo diferente por ele e vou continuar né com essa expectativa quero continuar buscando fazer mais cursos quero me especializar mesmo na área porque é uma área muito legal são crianças maravilhosas que acabam fazendo parte da sua vida.

Sua primeira experiência como professora foi marcante e desafiadora, mas trabalhar com Gabriel foi gratificante e positivo. Reconhecer suas necessidades e potencialidades promoveu seu desenvolvimento escolar e pessoal, afetando diretamente a autonomia ao longo da vida.

3.2 ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DA MONITORA

A segunda entrevista realizada foi com Paula⁷, a monitora de Gabriel. Paula tem trinta e cinco anos, nasceu em Xambioá (TO), mas há dezoito anos reside em Valparaíso de Goiás (GO). Possui formação em Gestão Pública, ingressou na SEEDF em 2010, atuando sempre como monitora, e estava há seis meses trabalhando com Gabriel.

A profissional atuou previamente como temporária na Polícia Civil, porém se interessou pelo cargo de monitora na SEEDF pelo fato de poder se tornar uma servidora efetiva e ter mais estabilidade. Ainda sobre sua trajetória profissional, Paula declara:

P: é eu sou eu entrei na secretaria em 2010 antes de antes da secretaria eu não tive nenhum contato com nenhuma criança com deficiência até porque as crianças que tinham algum tipo de deficiência elas não eram exposta expostas como é hoje elas eram escondidas então eu não cresci eu eu não cresci em convivência com alguém as pessoas que eu sabia que tinham deficiência a gente não chegava perto tinha medo mesmo e aí em 2010 eu entrei na secretaria e já fui foi pra trabalhar diretamente com eles então aí pra pra assumir o concurso é precisava de nível médio eu já tinha curso superior então hoje eu tenho especialização como formação acadêmica e como pra atuar com eles eu fiz um um curso específico pra aprender porque até então não tinha contato nenhum aí eu fui aprender todas as deficiências ofertadas pela secretaria esse curso.

Embora a história da educação especial no Brasil tenha dado início no final do século XIX, com a criação de instituições voltadas às pessoas com deficiência (MENDES, 2010), o verdadeiro debate e reconhecimento do direito dessas pessoas constituiu um lento processo. Os últimos trinta anos foram significativos na luta a favor dos direitos das pessoas com deficiência e da inclusão, porém o debate ainda não ocupa as grandes pautas políticas e sociais necessárias à transformação (MENDES, 2006).

Para a monitora, educação inclusiva se configura como:

P: educação inclusiva quando você fala em educação inclusiva é muito amplo e pra mim diante de todas as normativas que tem todos os documentos que que rege essa temática de educação inclusiva pra mim é tentar inseri-lo é como se diz é tentar fazer com que ele esteja no ambiente é não não tentando mudar o que ele é mas e nem focando no na limitação dele pelo contrário focando na no que ele pode fazer focando em algum ponto positivo em alguma coisa que ele pode fazer

⁷ Nome fictício.

então aproveitar esse ponto positivo que ele tem e inseri-lo de acordo com a limitação dele até onde ele pode e de toda forma não a primeira coisa na verdade é o respeito a pessoa educação inclusiva pra mim é a primeira coisa é o respeito a pessoa ali é uma pessoa com uma limitação porque em muitos lugares que eu passei que eu convivi as pessoas têm medo não conhece e por não conhecer tem medo de até de chegar perto e esquece que é uma pessoa e pessoa é como você ele sente ele tem é ser humano como você e aí a primeira coisa é o respeito como pessoa não ter medo daquilo que que que transparece como limitação como deficiência.

Paula reconhece que a educação inclusiva tem embasamento legal e que não se trata de reconhecer limitações no educando com deficiência, mas focar em suas potencialidades de acordo com sua realidade. Paula ressalta ainda a importância de respeitá-los e reconhecer que a deficiência não exclui o caráter de sujeito social atribuído a todos.

A observação participante e o diário de campo permitiram contemplar a atuação da monitora com Gabriel. O aluno dependia completamente da monitora para a locomoção e para a manutenção de sua higiene, porém ao tratar dos processos de ensino e aprendizagem, a monitora estimulava sua independência na realização das atividades.

Paula prontamente buscou ensiná-lo e estimulá-lo a escrever. Além de ser caracterizado como um processo cognitivo, esse estímulo também trabalhava seu desenvolvimento motor, uma vez que Gabriel foi incentivado a segurar o lápis de uma maneira mais confortável e a delimitar bem sua escrita.

Acerca dos desafios para atuar no contexto inclusiva, a monitora declara:

P: [...] o maior desafio que eu vejo é o é o é subjetivo é subjetivo é que depende da vontade de alguém tá tudo na normativa mas a pessoa não se sente na obrigação de fazer é de não perceber o outro de se colocar no lugar do outro e pensar além de ser humano dele precisar estar inserido tem toda uma normativa que me obriga então não é o meu querer eu não tenho que fazer porque eu quero eu tenho que fazer porque é um direito é um direito dele como pessoa e é um dever meu como servidor como educador.

Para a profissional, é dever dos educadores assegurar o direito à educação previsto em lei, porém muitos não reconhecem seu dever e acreditam que seja uma função apenas política. Sua fala condiz com sua conduta, uma vez que a mesma afirmava diariamente a Gabriel que estava ali para ajudá-lo. Paula cumpria funções além das esperadas, visto que sua função oficial era:

executar, sob orientação de equipe escolar, atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças; participar de programas de treinamento e formação continuada; executar outras atividades de interesse da área (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 9)

Oficialmente, as atribuições pedagógicas dos monitores implicam em auxiliar o professor em atividades lúdicas, motoras e ludo-recreativas (DISTRITO FEDERAL, 2016), porém Paula adotou a responsabilidade de auxiliá-lo em todas as suas atividades escolares para o melhor desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Sobre o seu trabalho com a deficiência múltipla, Paula afirma:

P: [...] eu já havia trabalhado com várias outras crianças com deficiência múltipla dia é como eu falei eu tento aproveitar a minha atuação com eles é tentar pegar o que ele pode fazer e ver e ver no que ele na limitação dele o que ele pode avançar o que ele consegue fazer como por exemplo o o Gabriel que é ele tem ele conhece conhecia todas as letras é conhece a sequência do alfabeto mas ele não fazia o registro então é aproveitar ele tem a coordenação motora então você pensa ele tem a coordenação motora ele conhece a sequência ele ele conhece ele reconhece então vamos incentivá-lo a aproveitar a coordenação motora pra fazer o registro.

P: [...] ele gosta de escrever no quadro nós vamos escrever no quadro é ele gosta de de pintar nós vamos pintar ele gosta de escrever é aproveitar os pontos positivos dele.

Paula buscou potencializar os conhecimentos já obtidos previamente por Gabriel e trabalhar conforme as ferramentas que lhe deixam confortável, estimulando seu interesse pela aprendizagem. Para promover a acessibilidade, foram criados códigos de comunicação que se adequassem ao aluno, utilizando gestos e sons, bem como a adaptação de atividades e de materiais.

A satisfação de Gabriel durante a realização das atividades de escrita era notória, e o estudante se orgulhava muito de seu desenvolvimento, mostrando sempre o resultado de suas atividades para os colegas de turma e querendo realizar cada vez mais atividades.

Acerca da inclusão e da promoção da autonomia, Paula declara:

P: a inclusão contribui muito desde quando ela é feita quando ela é é sai do papel vai para a prática ela contribui muito enquanto ela tá só no papel só jogar a criança na escola coloca ele numa sala dizer que ele está incluído não contribui isso é segregação enquanto ela não vai para a prática ela não contribui pra autonomia ela indo é partindo para a prática sendo colocada é sendo é efetivada ela contribui muito muito o resultado disso é o que a gente vê hoje uma criança que só ficava pintando com deveres de educação infantil pintando passando tempo hoje escrever em seis meses ele conseguir registrar o alfabeto inteiro sem nenhuma dúvida sem dúvida ele escrever do a a z é em qualquer lugar que você pedir pra ele fazer e como que eu contribuo com isso

é entendendo o meu papel primeiro porque que eu fiz um concurso eu fiz o concurso pra isso então eu tenho que entender é qual é o meu papel eu fiz um concurso pra isso eu tenho um dever legal tenho um dever como ser humano e aí eu contribuo dessa forma primeiro entender qual o meu papel dentro da escola o meu papel dentro da escola é auxiliá-lo no que ele precisar

A profissional acredita que a inclusão contribui para a autonomia a partir da prática e do reconhecimento do papel do educador em auxiliar o educando. Paula reitera que em seis meses de prática com Gabriel, o estudante apresentou um grande desenvolvimento, estimulando sua autonomia.

A relação de Paula com Gabriel tornou-se tão intensa que favoreceu o processo de oralização do estudante, uma vez que o mesmo passou a ser estimulado durante sua escrita.

Em pouco tempo, a conduta da profissional transformou a rotina de Gabriel e o favoreceu a sua recongnição como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Paula reconheceu seu papel como cuidadora de Gabriel no ambiente escolar, evidenciando as questões da interdependência em sua relação com o aluno.

A monitora diz não ter recebido orientações da professora, e completa:

P: é o primeiro ano que ela pegou a turma regular e ela tem um agravante que é o é o primeiro ano de experiência dela com turma do regular e ainda com uma criança com deficiência múltipla então tudo foi novo pra ela o que facilitou foi a minha experiência anterior porque até pra ela é que ela não ela não imaginava que ele poderia escrever o nome que ele poderia reproduzir um texto como a última aula ele reproduziu um texto de oito linhas um uma rima e aí nós saímos mostrando na escola inteira e ele ele fez aquela festa porque foi suado mas ele conseguiu reproduzir um texto e é uma coisa assim que ninguém imaginava nem ela.

A fala da monitora evidencia a importância de sua experiência em outras instituições e a surpresa da comunidade escolar, inclusive da professora de Gabriel, em acompanhar o seu desenvolvimento.

Paula expõe os desafios de trabalhar em uma turma com um aluno com deficiência múltipla:

P: é a formação para o professor professor ser qualificado o apoio pedagógico e a ambientalização os espaços da escola as atividades da escola não contempla ele não contempla no geral que se o individual se nós não não insistíssemos pra ele participar ele estaria de fora de tudo o planejamento escolar não contempla ele em nada nenhuma das atividades que foram propostas para a escola para os alunos como escola não contempla ele.

Acerca da formação profissional e da inclusão, Mantoan (2013) afirma que os conhecimentos na formação têm sido ofertados como manuais, tendo o foco reduzido apenas à aprendizagem, desconsiderando o que deve ser mudado para contemplar o ensino de todos os alunos. A formação inicial e continuada diz respeito à valorização do saber docente e implica nas práticas e metodologias pedagógicas que serão adotadas durante sua experiência lecionando.

Interpreta-se que é necessária a reformulação pedagógica do currículo, das avaliações, das metodologias e das atividades, bem como a reestruturação física do ambiente escolar. Ratifica-se que, seguindo as ideias de Carvalho (2005), a reflexão sobre o significado e o sentido da educação inclusiva promove a busca pela garantia do direito à equidade e considera a diversidade de seu público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender as percepções da professora e da monitora de um estudante do 5º ano com deficiência múltipla acerca da inclusão e de sua autonomia. A partir das narrativas, da observação participante e da análise documental do diário de campo foi possível compreender o contexto do trabalho das educadoras e a influência dele na vida do estudante com deficiência múltipla.

No Capítulo I, *“Breve histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil”*, destacam-se os apontamentos legais a partir da Constituição Federal de 1988, acompanhando-os ao longo dos anos e os relacionando com os modelos e paradigmas da deficiência. O debate sobre inclusão no Brasil é recente e ainda precisa ser endossado e reconhecido política e socialmente, destacando a necessidade de rever as normativas legais do Distrito Federal, que se alicerçam na integração, sendo necessário acompanhar o progresso nacional que busca a inclusão escolar.

O Capítulo II, *“Acessibilidade, autonomia e interdependência no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência múltipla”*, salienta que a inclusão é princípio da escola democrática, devendo considerar a necessidade da reorganização do sistema educacional e a busca pela acessibilidade. Retrata ainda sobre a possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência a partir do processo de ensino e aprendizagem na escola inclusiva. A autonomia retratada neste trabalho não deve considerar a independência dos sujeitos e a normalidade, mas sim considerar a interdependência e a realidade em que cada sujeito se insere.

A interdependência considera o cuidado e a dependência como frutos da interação humana, não devendo ser associada à incapacidade e a uma visão negativa de vulnerabilidade, pautas que preocupam alguns teóricos. Por vez, a autonomia passa a se tratar do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeito de direitos e sujeitos transformadores dentro de sua realidade. A promoção da autonomia por parte dos educadores requer uma reflexão crítica acerca da inclusão e o reconhecimento de seu papel na educação.

No Capítulo III, *“Análise de Dados”*, foram analisadas as entrevistas com a professora e a monitora de Gabriel, um estudante do 5º ano com deficiência múltipla. Tratava-se da primeira experiência da professora em sala de aula e com um aluno

com deficiência, portanto foi um trabalho desafiador. Observou-se que sua percepção sobre inclusão remete apenas às pessoas com deficiência e que em sua percepção, é necessário que essas pessoas se sintam iguais, descaracterizando suas diferenças.

A professora acredita que sua motivação em querer trabalhar com as capacidades do estudante promoveu sua autonomia. A mesma reconhece o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal e acredita que isso configura uma mudança na vida do aluno.

A análise da entrevista da monitora permitiu inferir que a mesma trabalha há onze anos com educação especial e inclusiva, o que influenciou na sua abordagem com Gabriel. Acerca da educação inclusiva, a profissional afirma que transpassa a lei e requer atitude, sendo necessário enxergar as potencialidades de cada aluno, e não suas limitações. A educadora destaca a importância do reconhecimento do papel do educador e seu dever na promoção da educação de qualidade a todos.

Acerca da autonomia, a monitora afirma que a inclusão promove a autonomia desde que seja colocada constantemente em prática, aproveitando os interesses do aluno e procurando desenvolver seus conhecimentos. A profissional reconhece que em seis meses de seu trabalho, Gabriel conquistou um desenvolvimento muito grande, sendo capaz de escrever sozinho e se expressar melhor.

A monitora compartilha ainda que o desenvolvimento do aluno foi uma surpresa para a comunidade escolar, pois estavam acostumados a não ver o progresso do mesmo, que realizava apenas atividade de colagem e de colorir.

Inferiu-se que as experiências da monitora foram ferramentas positivas para seu trabalho com um aluno com deficiência múltipla, auxiliando em seu desenvolvimento e orientando a atuação da professora.

Observa-se, a partir da atuação das educadoras, a interdependência na relação com o aluno. Para atividades de necessidade básica e locomoção, o aluno dependia de sua monitora, porém em seu processo de ensino e aprendizagem, o aluno passou a ter autonomia a partir do estímulo da professora e da monitora.

A partir das observações realizadas, este estudo pretende contribuir para a compreensão do processo de inclusão e promoção da autonomia de um aluno com deficiência múltipla. A partir da construção deste, observou-se a escassez de estudos que relacionem os dois temas e a necessidade de aprofundar esse debate, uma vez que o mesmo é pauta importante dentro do contexto da educação inclusiva.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Este trabalho é uma grande realização pessoal, pois afirma meu sucesso acadêmico após anos de estudo, dedicação e provações pessoais. Sinto-me honrada em ser a primeira pessoa da família a ter a oportunidade de me formar em uma universidade pública, e não pretendo acabar por aqui.

Ainda há o sonho de realizar o mestrado e buscar especializações na área de educação especial/inclusiva e gestão educacional. Outro sonho a ser realizado é o de conquistar uma vaga na SEEDF a partir do concurso público para professor efetivo. Pretendo contribuir socialmente a partir dos conhecimentos que a universidade pública me proporcionou.

Buscarei realizar transformações na vida dos meus futuros alunos e dar-lhes uma aprendizagem significativa e assegurar seu direito à educação. Se me é permitido sonhar mais alto, após alguns anos trabalhando em sala de aula pretendo trabalhar em órgãos de pesquisa ou na Agência Brasileira de Inteligência e obter uma nova perspectiva sobre a educação, porém sem abandonar o meu compromisso com a sociedade.

A graduação foi um processo de descobertas, redescobertas e transformações. Sinto que é apenas o início de um novo capítulo que é completamente desconhecido por mim, mas que estou ansiosa para viver.

Quero poder transformar a educação, ressignificar esse processo para os alunos e auxiliá-los em seu processo de autonomia, busca pelo conhecimento e reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

ACETI, Débora Cristina Siqueira. O amparo legal aos portadores de necessidades especiais. **Anuário de Produção Acadêmica Docente - ANUDO**, v. 1, n. 1, p. 207-214, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/issue/view/35/showToc>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

AFONSO, Roseli Aparecida. **Afetividade**: a importância afetiva no processo de ensino-aprendizagem. 2006. 42f. Memorial (Programa Especial de Formação de Professores - Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas: 2006.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In: Fávero, O.; FERREIRA, W., IRELAND, T., BARREIROS, D. (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Líber livro, 2008.

ARANTES, Valéria Amorim. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. K. de, SOUZA, D. T. R., REGO, T. C. (Orgs.): **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para Integração da pessoa com deficiência. Brasília, Distrito Federal, 1999.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** promulgado em 13 de julho de 1990. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Lei, Nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 04 mar. de 2021.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001- 2010. Brasília, Distrito Federal, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

_____. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Distrito Federal, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 09 mar. de 2021.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html>. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:

http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. A **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: CORDE. 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/1482/1/SEDH_conve%c3%a7%c3%a3o_2008.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Distrito Federal, 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASAGRANDE, Cledes Antônio. Interacionismo simbólico, formação do "self" e educação: uma aproximação ao pensamento de GH Mead. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. 59, p. 375-403, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24821/19913>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

DE ABREU, Gabriela Vieira; CÉSAR, Janaína Mariano; CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. Contribuições do modelo feminista nos estudos da deficiência para uma perspectiva de prática inclusiva educacional baseada na interdependência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3556>. Acesso em: 01 fev. 2021.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, v. 28, p. 1-8, jul. 2003.

DINIZ, Debora. 2007. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº22.912, de 25 de abril de 2002**. Regulamenta a Lei nº 2.698, de 21 de março de 2001, "que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF". Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/41398/Decreto_22912_25_04_2002.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº.317, de 09 de abril de 2009**. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras

providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=124953>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/51460_5146_textointegral.htm>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 6.372, de 19 de setembro de 2019.** Dispõe sobre a criação da Secretaria Extraordinária da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/44732831201445089fc0d02a7ae94f3b/Lei_6372_2019.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. **Lei nº 6.637, de 20 de julho de 2020.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_2020.html>. Acesso em: 23 jan. 2021.

_____. Secretária de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. Portaria Conjunta N° 28, de 16 de Setembro de 2016. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, nº 179, 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Especial.** Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial.** Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015/2024.** Brasília, 2015

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista,** Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUGNANI, Katia Cristina Bandeira.; BRAVO, A.D. Análise de artigos em periódicos nacionais. In: COSTA, M. da P.R. da (Org.). **Múltipla deficiência: Pesquisa e Intervenção.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2009.

FRANCIS, Leslie. Understanding Autonomy in Light of Intellectual Disability. In: Brownlee, Kimberly & Cureton, Adam (eds). **Disability and Disadvantage.** New York: Oxford University Press. 200 -214. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação,** p. 5-20, 2008.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013. p.29-38.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3061-3070/>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. 7letras, 2007.

GOMES, Ruthie Bonan, LOPES, Paula Helena, GESSES, Marivete, & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 1, 2019.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**, p. 365-372, 1998.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence and Disability. **Ratio Juris**, 24, 49-58. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 1990.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001. (Tese de doutorado)

LITTLE, David. **Learner autonomy: Definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

MACHADO, A. C.; OLIVEIRA, S. F. de. & BELLO, S. F. Um olhar para a deficiência múltipla nas bases de dados americanas. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla Deficiência: Pesquisa e Intervenção**. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP**, 1993.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. 152p.

_____. O direito à diferença na igualdade dos direitos—questões sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências. **Fundação Próinclusão. Texto não publicado**, 2002.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

MARTÍN, Mario Toboso. “Capacitismo”, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. Disponível em: <https://digital.csic.es/bitstream/10261/153307/1/2017_Capacitismo_Cap_Barbarismos%20queer.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society**. Chicago, The University of Chicago Press, 1992.

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

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, n. 57, p. 93-109, 2010.

NUNES, Clarisse. **Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores**. 2001.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida**. Penso Editora, 2013.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas em cocutela com Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Campinas, SP, 2020. (Tese de doutorado) Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/347424>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

RESENDE, Ana Paula Crosara de.; VITAL, Flavia Maria de Paiva. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Brasília, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 2010.

ROSSMAN, Gretchen B.; RALLIS, Sharon F. **Learning in the field: An introduction to qualitative research.** Sage, 2011.

SEN, Amartya Kumar. **The idea of justice.** Harvard University Press, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

STAKE, Robert. E. **The art of case study research.** London: SAGE Publications, 1995.

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C.; REIS, T. Análise das publicações sobre múltipla deficiência na Europa. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla Deficiência: Pesquisa e Intervenção.** Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009. ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire.** EDIPUCRS, 2007.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, 23(2), 469-484. 2005. Acesso em: 23 fev. 2020. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/13_artigo_ivo_tonet.pdf>

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

Apêndice A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Faculdade de Educação

Curso de Pedagogia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Camila Alves Lima Gomes - matrícula UnB 17/0007511, aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), venho por meio deste informar-lhe a realização da pesquisa intitulada "Percepções das educadoras sobre inclusão escolar e a relação com a construção da autonomia de um sujeito com deficiência múltipla: um estudo de caso", sob orientação da Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo.

A pesquisa tem como objetivo compreender as percepções das educadoras sobre o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência múltipla e como essas percepções se relacionam com a construção de sua autonomia. A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, é necessária a concessão de entrevista narrativa pela docente e pela monitora que atuam com estudante com deficiência múltipla, a análise de documentos (Projeto Pedagógico da escola e diário de campo do estágio obrigatório) e a realização de observações participantes realizadas também no período de estágio curricular.

Informo que as atividades serão desenvolvidas considerando os princípios éticos da pesquisa científica e que os resultados e conclusões obtidos na pesquisa, além de serem publicados no Trabalho Final de Curso, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados e participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice B - Modelo do Formulário Sobre o Perfil dos/as Informantes

Prezado/a Professor/a,

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo compreender as percepções das educadoras sobre o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência múltipla e como essas percepções se relacionam com a construção de sua autonomia. O objetivo desse formulário é coletar algumas informações socioeconômicas, para fins de caracterização dos/as participantes dessa pesquisa. Todas as informações serão mantidas em sigilo e nomes não serão divulgados. Obrigada pela sua colaboração.

Nome:

Nome fictício (como gostaria de ser chamado): _____

Idade: _____ anos.

Estado civil: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Cor/Raça: () Branco () Pardo () Amarelo () Preto () Indígena () Não sei

Naturalidade: _____

Estado: _____

Cidade em que mora: _____

Quanto tempo vive nessa cidade: _____

MORADIA

Como quem você mora?

() com pais () com parceiro/a () com amigos/as () sozinho/a () com parentes

() Outros: _____

FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Descreva o nome, local e tipo de escola em que estudou cada período:

Ensino Fundamental: _____

Local: _____ () escola pública () escola particular

Magistério/Ensino médio: _____

Local: _____ () escola pública () escola particular

Educação Superior (graduação): _____

Local: _____ () IES pública () IES particular

Especialização: _____

Local: _____ () IES pública () IES particular

Mestrado: _____

Local: _____ () IES pública () IES particular

Doutorado: _____

Local: _____ () IES pública () IES particular

SITUAÇÃO ATUAL

() Somente trabalha () Trabalha e estuda

Quando ingressou na SEEDF:

Quais funções/cargos já ocupou na SEEDF: _____

Possui outras fontes de renda:

() Sim à () Individual () Familiar

() Não

ATIVIDADE PROFISSIONAL

Em qual DRE você está lotado/a? _____

Nome(s) da(s) escola(s) que você está atuando: _____

Série(s) que leciona: _____

Tempo de atuação na educação: _____

Tempo que atua na SEEDF: _____

Qual sua carga horária de trabalho semanal: _____

Outros comentários: _____

Obrigada!

Apêndice C - Roteiro para Entrevista Narrativa com a Professora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Este quadro deve ser preenchido pelo/a pesquisador/a

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Local: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Fim: _____ Código: _____

Nome do/a entrevistado/a: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA - PROFESSORA

Bloco I – Trajetória biográfica

Pergunta principal: Você poderia falar um pouco sobre sua história de vida?

- 1.1. De onde você veio?
- 1.2. Como foi sua escolarização?
- 1.3. Como se deu a escolha da sua área de formação?
- 1.4. Onde você fez sua graduação?
- 1.5. Você fez alguma pós-graduação?

Bloco II – Trajetória profissional

Pergunta principal: Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

- 2.1. Quais foram suas primeiras experiências profissionais?
- 2.2 Quando você ingressou na Secretaria de Educação do DF?
- 2.3. Quais funções você desempenhou na Secretaria?
- 2.4 Há quanto tempo você atua nessa escola?

Bloco III – Educação Inclusiva

Pergunta principal: Para você, o que é educação inclusiva?

- 3.1. Você teve conteúdos relacionados à educação especial/inclusiva na sua formação inicial?
- 3.2 Você realizou alguma formação continuada na área de educação especial?
- 3.3 Você teve experiências profissionais anteriores com alunos com deficiência?
- 3.4 Na sua percepção, quais são os desafios do professor para atuar contexto inclusivo?

Bloco IV – Atuação docente com aluno com deficiência múltipla

Pergunta principal: Fale um pouco sobre sua atuação docente com aluno com deficiência múltipla.

- 3.1. Qual foi sua reação quando recebeu a notícia que havia um aluno com deficiência múltipla em sua sala de aula?
- 3.2 Quais orientações você recebeu da gestão escolar?

3.3 Você chegou a dialogar com a família do aluno com deficiência múltipla sobre o processo de escolarização?

3.4 Você realizou alguma formação específica para trabalhar com este aluno?

3.5 O aluno com deficiência múltipla frequenta o atendimento educacional especializado?

3.6 De que forma você organiza as aulas para a turma? Há algum processo diferenciado de planejamento e avaliação para o aluno com deficiência múltipla?

3.7 Você acredita que a inclusão promove a autonomia? Como você contribui para a autonomia do estudante com deficiência múltipla?

3.8 Na sua percepção, quais são os desafios do professor para atuar em uma turma que possui um aluno com deficiência múltipla incluído?

Bloco V – Bloco final

Pergunta final: Eu não tenho mais comentários. Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi tratada na entrevista.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA COM A MONITORA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Este quadro deve ser preenchido pelo/a pesquisador/a

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Local: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Fim: _____ Código: _____

Nome do/a entrevistado/a: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA - MONITORA

Bloco I – Trajetória biográfica

Pergunta principal: Você poderia falar um pouco sobre sua história de vida?

- 1.1. De onde você veio?
- 1.2. Como foi sua escolarização?
- 1.3. Como se deu a escolha da sua área de formação?
- 1.4. Você fez graduação? Qual?

Bloco II – Trajetória profissional

Pergunta principal: Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.

- 2.1. Quais foram suas primeiras experiências profissionais?
- 2.2 Quando você ingressou na Secretaria de Educação do DF para atuar como monitora?
- 2.3. O que motivou você a atuar como monitora?
- 2.4 Há quanto tempo você atua nessa escola?

Bloco III – Educação Inclusiva

Pergunta principal: Para você, o que é educação inclusiva?

- 3.1. Você teve alguma formação na área da educação especial/inclusiva?
- 3.2 Você teve experiências profissionais anteriores com alunos com deficiência?
- 3.4 Na sua percepção, quais são os desafios do monitor para atuar contexto inclusivo?

Bloco IV – Atuação com aluno com deficiência múltipla

Pergunta principal: Fale um pouco sobre sua atuação com o aluno com deficiência múltipla.

- 3.1. Qual foi sua reação quando recebeu a notícia que atuaria como monitora de aluno com deficiência múltipla?
- 3.2 Quais orientações você recebeu da gestão escolar?
- 3.3 Quais orientações você recebeu da professora do aluno?

3.4 Você chegou a dialogar com a família do aluno com deficiência múltipla?

3.5 Você realizou alguma formação específica para trabalhar com este aluno?

3.6 De que forma você estimula o aluno com deficiência múltipla para participar das aulas?

3.7 Você acredita que a inclusão promove a autonomia? Como você contribui para a autonomia do estudante com deficiência múltipla?

3.8 Na sua percepção, quais são os desafios para atuar em uma turma que possui um aluno com deficiência múltipla incluído?

Bloco V – Bloco final

Pergunta final: Eu não tenho mais comentários. Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi tratada na entrevista.