



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

ANESKA SILVA DE OLIVEIRA

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
MÚLTIPLA**

Belém/PA
2018

ANESKA SILVA DE OLIVEIRA

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA
MÚLTIPLA**

Dissertação apresentado para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Belém/PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA

Oliveira, Aneska Silva de

As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla / Aneska Silva de Oliveira; orientação de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

1.Educação especial. 2. Relações interpessoais 3. Aprendizagem. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 371.9

ANESKA SILVA DE OLIVEIRA

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

Dissertação apresentado para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de Defesa: 26/ 04 /2018

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutorado em Educação – PUC-SP

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno
Prof. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Doutorado em Educação Especial – UFSCAR

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo
Prof. Dra. Maria Lúcia Chaves Lima

Doutorado em Psicologia – PUC-SP

Universidade Federal do Pará - UFPA

A todos que buscam compreender o outro em
todas as suas dimensões humanas.

AGRADECIMENTOS

Sempre ao final de uma conquista, ousamos olhar para trás e calcular de forma bem superficial a distância que percorremos, não é fácil, pesam as dificuldades, as frustrações, as expectativas. Porém, reconhecer que o que conquistamos foi o possível para aquele momento de nossas vidas é um sentimento de satisfação imensurável.

Para tal, me ateno a incorrer em agradecimentos e reconhecimentos, às pessoas sem as quais seria impossível chegar até aqui.

A Deus, meu refúgio e fortaleza, graças a ele tive saúde, força e discernimento.

À minha mãe Janiby Oliveira pelo encorajamento, mesmo em situações difíceis e desfavoráveis.

Em especial, agradeço à minha orientadora Prof.^a Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira pela destreza na condução deste trabalho, pela confiança desde o primeiro momento, a autonomia proporcionada durante a pesquisa, ao respeito, a grande contribuição teórico-prática e a delicadeza na escuta que sanou angústias e incertezas.

Às participantes da banca, Prof^a. Dr^a. Ana Paula Fernandes e Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Lima, pela disposição de leitura do texto e aceite na participação, assim como pelas orientações disponibilizadas no período de qualificação que foram fundamentais para a qualidade da pesquisa.

À UEPA, pela oportunidade de produzir saberes essenciais para a educação.

A todos os professores do programa de pós-graduação por me fornecerem suporte suficiente para a etapa inicial da vivência na pesquisa.

À escola onde foi realizada a pesquisa que não hesitou em abrir as portas e apresentar suas particularidades.

Aos meus familiares pela assistência necessária, entusiasmo e ajuda nos momentos de cansaço, proporcionando sentimentos de tranquilidade e esperança.

Ao Emerson Ferreira pelo amor, cumplicidade, paciência e companheirismo.

Aos meus colegas de turma pela alegria e carinho que fizeram tudo parecer mais simples.

OLIVEIRA, Aneska Silva de. **As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar as implicações das relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla, especificamente observar a forma como ocorrem estas relações e interligando-as com o processo de aprendizagem construído no ambiente escolar. Para isso, buscou-se averiguar estratégias relacionais desenvolvidas por professores e seus resultados no processo de aprendizagem e escolarização de educandos diagnosticados com esta deficiência. A pesquisa se firmou na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa de campo e se estruturando no método de estudo de caso. Os procedimentos para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observações realizadas na escola de educação inclusiva da rede pública do Município de Paragominas. Os sujeitos participantes foram (2) dois professores da classe regular/comum e (1) um professor do AEE, sendo que todos trabalham regularmente com pelo menos um educando com deficiência múltipla. A sistematização e análise dos dados foi realizada através das técnicas de análise de conteúdo. O referencial teórico utilizado foi concretizado através de obras que abordam as relações interpessoais, a aprendizagem e a subjetividade presente nesse processo, trazendo ao estudo o olhar de professores frente as reais dificuldades enfrentadas na escolarização de educandos com deficiência múltipla. Diante dos resultados, foi possível constatar que as relações interpessoais são estimuladas, e estas possuem um papel essencial para o alcance de uma educação de qualidade e que atenda às necessidades de educandos e a satisfação e realização de educadores. Além disso, o estudo nos direcionou para a importância do papel da família no período inicial de estabelecimento de vínculo relacional entre o educando e educador, a ausência desta assistência, pode dificultar e até retardar este processo relacional no ambiente escolar. Outra questão observada, foi que as relações interpessoais, depois de estabelecidas entre os pares na sala de aula, a aprendizagem se tornou segundo plano e foi pouco priorizada. No atual momento de mudanças sociais, as políticas públicas para inclusão de pessoas com deficiência, visam garantir igualdade de oportunidades no que concerne a escolarização e aprendizagem desses educandos, é pertinente ressaltar a necessidade de adequação do ambiente educacional as demandas dos educandos com deficiência a fim de embasar práticas e projetos que visem fomentar ações, reflexões e a aprendizagens dos educandos e das atividades relacionais desenvolvidas nas escolas com os mesmos, objetivando da forma mais integral possível, garantir qualidade de vida, equidade, respeito, igualdade de direitos à educação e inclusão social. Este trabalho proporciona contribuições à prática psicopedagógica com educandos com deficiência múltipla em instituições escolares, focando no entendimento das relações interpessoais como instrumento essencial, porém não único do processo de escolarização, além de trazer reflexões relevantes para novas pesquisas.

Palavras-chave: Escolarização. Pessoa com deficiência. Relações interpessoais. Deficiência Múltipla.

OLIVEIRA, Aneska Silva de. **Interpersonal relations in the process of schooling of students with multiple disabilities**. Dissertation (Master in Education) - University of the State of Pará, Belém, 2018.

ABSTRACT

This work aims to analyze how the implications of interpersonal relationships in the schooling process of students with multiple disabilities, specifically to observe a way in which these relationships and interconnecting them with the learning process built in the school environment. To do this, through inferences and syllogism, we sought to investigate relational strategies developed by teachers and their results in the process of learning and schooling of students diagnosed with this deficiency. The research was established in the qualitative approach, using field research and structuring in the case study method. The procedures for the collection of data were, semi-structured interviews and observations made in the school of inclusive education of the public network of the Municipality of Paragominas. The participants were (2) two regular class teachers and (1) one ESA teacher, all of whom work regularly with at least one student with multiple disabilities. The systematization and analysis of the data was performed through the techniques of content analysis. The theoretical referential was used through works that deal with interpersonal relations, the learning and subjectivity present in this process, bringing to the study the view of teachers facing the real difficulties faced in the schooling of students with multiple disabilities. In view of the results, it was possible to verify that interpersonal relationships are stimulated, and these have an essential role for the achievement of a quality education that meets the needs of learners and the satisfaction and fulfillment of educators. In addition, the study directed us to the importance of the role of the family in the initial period of establishing a relational bond between the educator and the educator, the absence of this assistance, can hinder and even delay this relational process in the school environment. Another observed issue was that interpersonal relationships, once established between peers in the classroom, learning became background and was given less priority. In the current moment of social change, public policies for the inclusion of disabled people aim to guarantee equality of opportunity in what concerns the education and learning of these students, it is pertinent to highlight the need to adapt the educational environment to the demands of students with disabilities in order to support practices and projects that aim to foster actions, reflections and learnings of learners and relational activities developed in schools with them, aiming at the most integral way possible, guarantee quality of life, equity, respect, equal rights to education and social inclusion. This work provides contributions to the psychopedagogical practice with students with multiple disabilities in schools, focusing on the understanding of interpersonal relations as an essential instrument, but not unique to the schooling process, in addition, bringing relevant reflections to new research.

Keywords: Schooling. Disabled person. Interpersonal relations. Multiple Disability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Levantamento bibliográfico de teses e dissertações	25
Quadro 2	Acrescentando aos descritores o tema “Aprendizagem”	25
Quadro 3	Trabalhos relacionados à temática da pesquisa	26
Quadro 4	Quantitativo de turmas da educação infantil para as idades de 4 e 5 anos	35
Quadro 5	Quantitativo de Turmas do ensino fundamental	35
Quadro 6	Estrutura física e espaços disponíveis na escola	36
Quadro 7	Dados pessoais e formação dos participantes da pesquisa	38
Quadro 8	Dimensões da deficiência múltipla	57
Quadro 9	Pontos de vista dos participantes da pesquisa sobre a inclusão na educação	63
Quadro 10	Práticas pedagógicas	72
Quadro 11	Estabelecimento de vínculo	84
Quadro 12	Técnicas para facilitar o vínculo	87
Quadro 13	Primeiro contato com educando com deficiência múltipla	89
Quadro 14	Relatos sobre as relações interpessoais instituídas e o processo de aprendizagem e escolarização	106

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE	Unidade Regional de Educação
TECNEP	Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	30
2.1	Tipo, abordagem e método de pesquisa	30
2.2	<i>Lócus</i> da pesquisa	33
2.3	Sujeitos da pesquisa	37
2.4	Procedimentos metodológicos	39
2.4.1	Revisão bibliográfica	39
2.4.2	Levantamento bibliográfico e documental	39
2.4.3	Entrevista com os sujeitos da pesquisa	42
2.4.4	Observação na pesquisa de campo	44
2.4.5	Sistematização e análise de dados	46
2.4.6	Cuidados éticos	48
3	POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	50
3.1	Política de educação inclusiva: concepção e diretrizes teóricas	50
3.2	Política de educação inclusiva para educandos com deficiência múltipla	57
4	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR	66
4.1	As relações interpessoais e a deficiência	66
4.2	A prática escolar realizada por professor com educandos com deficiência múltipla	70
4.3	As relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar	79
4.3.1	As relações instituídas entre família e escola e as consequências no relacionamento de educadores e educandos	94
4.4	O processo de escolarização e aprendizagem de educandos com deficiência múltipla	97
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	108
	REFERÊNCIAS	114
	Apêndice A – Roteiro de entrevista com professores da classe regular e AEE	121

Apêndice B – Roteiro de observação das relações interpessoais estabelecidas no processo de escolarização	123
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
Apêndice D – Ofício de solicitação para a realização da pesquisa	126
Anexo A – Projetos didáticos da escola	127
Anexo B – A instituição e o PPP	129

INTRODUÇÃO

A luta constante por igualdade de direitos nos remete as várias conquistas alcançadas ao longo dos tempos no que concerne a ideologias paradigmáticas que influem diretamente nas mudanças sociais, relacionais e pessoais. Como exemplo, podemos citar as cotas para educandos de escolas públicas em universidades e concursos, liberdade de expressão política, abrangência e reconhecimento de direitos humanos, acessibilidade física, social e educacional para pessoas com deficiência, inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros.

Dentre essas lutas, cabe ressaltar neste momento as ações de pais, familiares, pessoas com deficiências e professores de pessoas com deficiência pelos direitos destes a cidadania, conquistando, dessa forma, o direito a inclusão na escola, no mercado de trabalho e aos meios sociais em geral.

Assim, para a compreensão do tema é importante conhecer as conquistas da educação inclusiva nos dias atuais, lembrando que com a implantação da política de educação inclusiva no Brasil em 1990, os educandos com deficiência passaram a ser atendidos nas escolas regulares, sendo, portanto, um fato recente no cenário educacional.

Ressaltamos que o tema inclusão não se refere apenas às pessoas com deficiência ou ao local, a escola. De acordo com a Declaração de Salamanca, a inclusão é para todas as pessoas em situação de menos valia como veremos mais adiante. Mas nosso tema refere-se à pessoa com deficiência no ambiente escolar, portanto, é necessária a discussão sobre deficiência e inclusão escolar.

Esta inclusão é conceituada por Carneiro (2013) como um movimento da sociedade que objetiva a igualdade de oportunidades para todos. O autor enfatiza que o ato propicia a construção da identidade própria pessoal e profissional, cada pessoa apresenta necessidades específicas de acordo com sua constituição psíquica e seu desenvolvimento e tais necessidades merecem importância.

Desse modo, o autor dá voz aos movimentos de inclusão, mas também às pessoas com deficiência, como responsáveis pela construção individual e social de si mesmos. Por esta visão, a inclusão não significa apenas “estar” na escola ou na sociedade, inclusão significa ser parte dela.

As diretrizes educacionais são compreendidas através deste raciocínio de inclusão, pois todos os sistemas de ensino devem matricular educandos com deficiência, não se restringindo apenas ao ato, mas a garantir o direito de frequentar classes comuns, tendo sua dignidade e identidade preservadas, atendendo suas necessidades educacionais e contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e a participação social, política e econômica destes educando, como nos apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Para tal, as escolas precisam seguir planejamentos e protocolos que algumas vezes não possuem subsídios suficientes para se realizar, o educando para ser realmente incluído precisa ser compreendido, ouvido, conhecido e estudado em suas peculiaridades gerais e individuais.

Com vistas a estas necessidades individuais e peculiares temos a formulação do Decreto nº 6.571/2008 prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste, o aluno recebe um atendimento especializado de acordo com sua necessidade específica, porém não substitui a escolarização em classe comum.

O AEE tem o objetivo de assegurar ao educando, (BRASIL, 2013, p.42) “[...] identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo”. Desta forma, este atendimento permite um momento individual com o professor que fornece atenção e metodologias específicas para cada deficiência, porém para esta relação professor-educando não encontramos formação ou treinamento e acompanhamento, tanto neste atendimento como na classe comum.

Nesses saberes interpessoais é que focamos nossa atenção nesta pesquisa. Em nossa experiência profissional ainda presenciamos alguns marcos tradicionais e antiquados no cotidiano escolar, como a imposição do respeito através de punições e advertências ou muitas vezes de exclusão por descon siderações e preconceito ou simplesmente por descrença no potencial de desenvolvimento do educando.

As Diretrizes Nacionais de Educação (BRASIL, 2013) garantem mudanças nesse sistema através de orientações como, acesso e permanência de estudantes no ensino regular e AEE, formação extra para professores, participação da família nas atividades escolares, um sistema de acessibilidade completo, além de articulações políticas de assistência intersetoriais, o que percebemos durante a pesquisa é que tais orientações, ainda estão em um patamar bem abaixo do

esperado dificultando assim a avaliação da efetividade do sistema de inclusão tão desejado.

Apesar das diretrizes e do estabelecido na legislação, os obstáculos ainda são muitos, tanto no que tange a barreiras atitudinais como arquitetônicas e humanísticas, alicerçados que somos a uma cultura que mantém, ainda, por parte de certos segmentos sociais, a discriminação e marginalização de pessoas com deficiência, e que a passos curtos segue em desconstruções e reconfigurações. Tais barreiras atitudinais compreendem comportamentos discriminatórios que comprometem de forma direta o estado psicológico e social da pessoa com deficiência, fomentando empecilhos mais difíceis de lidar do que a própria deficiência. Estes comportamentos impedem o processo inclusivo e não permitem a otimização de um sistema de educação igualitário, no qual todos têm as mesmas oportunidades.

O percurso histórico da visão de deficiência como incapacidade, dependência, doença e motivo á desvaler, repercutiu por um longo período deixando marcas na cultura mundial, e conseqüentemente fortalecendo tais comportamentos discriminatórios.

Assim como o ser humano instituiu modelos culturais que o auxilia em sua sobrevivência, também cria padrões excludentes e algumas vezes com a consequência de menosprezar a capacidade humana.

As pesquisas nessa área são de fundamental importância, pois a mudança só ocorre em meio ao desconforto, no momento em que o que vemos não é o que queremos. Assim cabe refletir na forma como construímos e renovamos alguns comportamentos instituídos socialmente e os tornamos comportamentos decididos conscientemente.

Segundo Bianchetti e Freire (2006), o percurso histórico traz consigo comportamentos instituídos, porém estes não devem ser permanentes ou inabaláveis. O processo de mudança faz parte da evolução humana e vem permitindo algumas conquistas, porém, são diversas as implicações ocasionadas pelas barreiras atitudinais as pessoas com deficiência, como exemplo podemos citar a falta de estímulo, desconhecimento de possibilidades, aversão ao ambiente escolar, descrença na própria aprendizagem, vergonha, sentimento de incapacidade, dificuldades em obter e pedir ajuda, perda da identidade pessoal, dificuldade no estabelecimento de vínculos, entre outros.

As relações, por serem advindas de interações sociais, possuem grande relevância no processo de mudanças atitudinais. Para Freire (1987), os homens não são seres vazios e sem consciência, pelo contrário todo ser humano possui uma consciência intencionada ao mundo problematizando as relações com este, ou seja, o sujeito não tem a capacidade apenas de absorver conhecimentos de eventos externos, mas muda-los de acordo com suas necessidades e de seus pares.

Desta forma, a educação tem a tarefa de problematizar as relações estigmatizadas e contribuir para o estabelecimento de outras relações interpessoais, configurando-se assim uma relação educativa.

Toda relação social é uma relação educativa. Isso significa que a mediação do outro amplia minhas capacidades e transforma qualitativamente minhas necessidades. Só existo na relação com o outro. Pode-se dizer que não sou resultado de uma concepção ou mensuração. Toda relação encerra uma atividade, um trabalho, um saber e um tipo de apropriação do mundo (BIANCHETTI; FREIRE, 2006, p. 78).

Segundo os autores, é através das relações que ampliamos nosso poder de mudança e começamos a nos apropriar do mundo, o que nos possibilita inovações geradoras de oportunidades e modificações do nosso atual contexto.

Entre os principais desafios inclusivos citados por Carneiro (2013) está a “sensibilização da sociedade para compreender a diversidade humana como fator determinante de uma convivência compartilhada”. Desta forma, a sociedade tem um papel fundamental e que pode ser ofertado simplesmente pela mudança de postura em meio a diversidade.

As atitudes são fundamentais no desenvolvimento da personalidade como enfatizado por Alves (2012):

as interações sociais, a família interagir com a escola, as afetividades, a boa comunicação entre os personagens da escola e o aluno, a possibilidade de uma boa vivência social entre todos, tudo isso cria um desempenho importante na formação da personalidade da criança (ALVES, 2012, p. 48).

A pessoa com deficiência necessita ser reconhecida em um processo macro de interação social, o que oportuniza novas formas de pensar e agir em um contexto cheio de barreiras que só podem ser destruídas com mudanças de conceitos e de práticas interrelacionais de alteridade. Contudo, para que estas mudanças atitudinais ocorram é necessária uma mudança no processo educativo, que proporcione uma sociedade justa e igualitária através de

possibilidades e oportunidades sociais a todos sem restrições, possibilitando uma transformação na prática social.

Desta forma, se baseando nos estudos de Vigotski ressaltamos que os preconceitos e ceticismos devem ser destituídos por conceitos de possibilidades e superação, o que significa olhar para a pessoa com deficiência mais por suas potencialidades do que pelas suas limitações físicas, cognitivas, auditivas ou múltiplas.

Ao olhar para os objetivos da inclusão, Mantoan (2006) nos remete aos conceitos de diversidade e possibilidades, pois:

[...] o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (MANTOAN, 2016, p. 40).

A inclusão proporciona aprendizagem quando tem como foco as possibilidades de cada educando, a ênfase deve ser o que o educando consegue fazer e não suas limitações ou dificuldades.

Carvalho (2000) pressupõe que um ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem quando é estimulante, encorajador, socialmente receptivo e afetivamente acolhedor. Entendemos que, na construção de um ambiente escolar dessa natureza para os educandos com deficiência múltipla, as relações interpessoais, sociais e dialógicas assumem um papel determinante.

As relações dialógicas, muito enfatizadas por diversos autores, são construídas por meio do diálogo. Nesta o outro tem a capacidade de compreender e ser compreendido por seus pares, de maneira que possa expressar pensamentos, sentimentos e frustrações de maneira livre.

Para Oliveira (2015, p. 56): “o diálogo em Freire tem uma gênese existencialista, fenomenológica e personalista, na medida em que a comunicação é fator primordial da relação humana e condição para o ser humano formar-se pessoa”. Ao formar-se pessoa, ocorre um processo de desenvolvimento e humanização, esse diálogo ocorre de diversas formas, não apenas através da palavra, mas sim por qualquer meio que estabeleça uma comunicação eficiente. Esta comunicação permite diversas interpretações e compreensões, ou seja, o ser

humano através do diálogo, se firma como pessoa de opinião, vontades próprias, visão crítica da realidade, potencialidades e concepções.

Segundo Freire (1986, p. 79) “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, logo, é através deste diálogo que o ser humano adentra o seu significado como ser no mundo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1986, p.95).

Adicionalmente, o autor expõe que o diálogo não ocorre de forma direta, com o simples ato de transmitir uma informação, caracterizando-se em um processo irrisório. Ao contrário disto, a ação do diálogo é extensa e contínua, perpassa por reflexões, transformações e humanização. Este processo ocorre tanto em quem transmite a informação como em quem a recebe, ambos se desenvolvem e se modificam pelo ato do diálogo.

Buber (2012) conceitua diálogo como um evento de encontro e reciprocidade, no qual ocorrem a aceitação e a confirmação do ser como humano, participando de um processo inter-humano, o autor enfatiza a reciprocidade presente no momento da aceitação entre os envolvidos na relação. Desta forma, o ser humano se torna parte de um processo, não por sua vontade, mas por depender inteiramente do mesmo. Desta maneira, a relação pautada no diálogo, além de permitir a interação humana, admite a compreensão do que foi vivido, presentificado, através deste fato dar-se origem à diversos esclarecimentos.

Bakthin (2016) observa que o diálogo traz a marca não de uma, mas de várias individualidades, pessoas que tem a chance de se expor e se reconhecer como tal, esclarecendo assim desentendimentos e impressões errôneas, encontrando possibilidades de conhecer o outro e se conhecer em sua essência existencial, independente de deficiências e limitações.

Presenciamos muitas prévias na interpretação de ações sociais, principalmente no ambiente escolar, que estas dão lugar a preconceitos e exclusões, pois versam interpretações falsas e pessoais que podem ser elucidadas por meio do diálogo.

Antunes (2014, p. 34) ressalta que “se o diálogo, reflexão e leitura deixarem a circunstância do acidentalismo, talvez estejamos chegando perto de uma escola onde se ensina a pensar e, por isso, se exalta o dizer. ”. Para o autor, a educação tem um papel fundamental na construção do hábito do diálogo e na incitação ao pensamento crítico, pois para ele, a variabilidade das interações atenua as dificuldades para se induzir um diálogo, nessas interações ocorrem discussões, oposições e contestações e não apenas interpretações.

Neste sentido, o diálogo na escola auxilia na construção e modificação de pensamentos e comportamentos, facilitando o processo de estabelecimento de relações interpessoais, valorizando o desenvolvimento do educando e superando discriminações e preconceitos.

No contexto escolar, as relações interpessoais se apresentam durante o convívio diário entre os integrantes que compõe este ambiente, logo, são percebidas de forma intrapsíquica e interpísica. Para Shuare (1990), o desenvolvimento das relações se constrói em sua função individual e social. Essas relações interpessoais podem ser compreendidas como a interação entre as necessidades individuais e sociais de todo ser humano, entre as quais se inserem necessidade de satisfação, de auto realização, de coletividade, de amor, de reconhecimento, e outros.

Ainda segundo a autora, a relação interpessoal compreende uma relação completa que age de forma ativa em cada indivíduo nela envolvido, proporcionando novas capacidades, novos sentimentos e conhecimentos. Porém, o contrário também é percebido quando essas relações não são satisfatórias, ou seja, quando muitas vezes são excludentes e alienantes, ocasionando dependência, traumas e bloqueios no processo de aprendizagem.

Piletti (2011), em seu capítulo sobre os estudos de Vigotski, ressalta: “sabemos que o homem, na medida em que interage com o outro, supera sua condição biológica, processo que é mediatizado pela cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagens”. Temos a cultura como aliada no processo de relação, porém ironicamente ainda vivemos uma cultura de exclusão. Como poderíamos entender de forma plausível uma relação interpessoal em sua essência ainda vivendo tal situação cultural?

Diante disto o principal questionamento não é o que fazer para estabelecer uma relação satisfatória com estes educandos, mas sim como fazer e como

perceber que a relação estabelecida favorece a escolarização sem causar uma possível dependência do educando ao professor.

Entre o público alvo da Educação Especial, observamos na prática de psicóloga escolar na rede de ensino privado, que os educandos com deficiências múltiplas, que serão os sujeitos dessa pesquisa, enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem pelas barreiras atitudinais, bem como buscam conquistar subsídios necessários para sua escolarização e interação social.

Assim, o interesse pela temática das relações interpessoais na formação escolar da pessoa com deficiência múltipla é oriundo de nossa prática como psicóloga escolar e como docente na área de licenciatura com a disciplina Psicologia da Educação, na qual nos interessamos em compreender a intervenção das relações interpessoais no processo de construção do conhecimento e na ação pedagógica.

Em 2009 e 2010 estagiamos em uma escola privada de ensino fundamental e médio na cidade de Belém, onde observamos a dificuldade no processo de inclusão de educandos com deficiência em uma escola de ensino médio da rede privada, porém, encontramos algumas literaturas que orientavam a prática e que me foram úteis naquele processo: Carvalho (2004), Carneiro (2007), Edler (2000), Mantoan (2006) e Rodrigues (2001).

Ao nos deparar com educandos com deficiências múltiplas percebemos a dificuldade de se estruturar o processo de escolarização, por algumas barreiras que discutiremos no decorrer deste estudo.

A deficiência muitas vezes é vista como ponto de partida ao processo de escolarização, ficando em evidência, enquanto as possibilidades daquele educando vão sendo esquecidas; no caso da deficiência múltipla, esse processo se mostra ainda mais preponderante, por motivos diversos, entre eles a tendência a rotulação e a validação das primeiras impressões.

No ano de 2013 atuamos como consultora educacional em outra escola da rede privada no Município de Belém e presenciamos a dificuldade nas relações e interações destes educandos com deficiência múltipla no ambiente escolar, assim como em se estabelecer parâmetros de atuação para o atendimento educacional destas crianças. Existem acessíveis modos de se trabalhar com inúmeras dificuldades nos dias atuais, porém, percebemos que o trabalho se torna ineficaz quando tratamos da permanência do educando na escola e de seu interesse na

aprendizagem, assuntos que só ganham relevância quando voltados à observância das relações e de sua construção dialética.

Estabelecer relações é inevitável, estas constituem aspectos fundamentais da vida humana, algumas relações trazem satisfação, alívio poder, alegria, porém muitas geram desconfiança, impotência, ansiedade e desânimo. Para Patto (1997, p. 303), “o homem foi feito para viver com seus semelhantes, e é realmente notável a capacidade infantil para apreender as relações humanas, mesmo as aparentemente sutis e menos explícitas”. Desta forma, a autora sintetiza que as relações interpessoais não podem ser ensinadas precisam ser vivenciadas como um conhecimento espontaneamente adquirido.

Com base nisso, achamos interessante trabalhar essas relações interpessoais no ambiente escolar de ensino regular e identificar como o educando com deficiência múltipla é afetado por elas, e de que forma essas interações inter-relacionais estimulam ou não a sua escolarização e a aprendizagem.

Compreendemos essas relações interpessoais como uma fonte de possibilidades e capacidades, que trazem ao ser humano satisfação, qualidade de vida e bem-estar, pois apesar de muitas vezes gerarem desconforto sempre trazem aprendizagem e crescimento para mudança de vida. A ausência de interação ocasiona muitas vezes o isolamento e o sentimento de incapacidade.

O que pretendemos estudar é como as relações interpessoais satisfatórias, ou seja, aquelas que geram bem-estar no indivíduo irão afetar no processo de escolarização e aprendizagem destes educandos que já possuem algumas dificuldades em estabelecer interação dadas as deficiências físicas, sensoriais e/ou psíquicas que apresentam.

Bentes e colaboradores (2008, p.101), ao discutirem sobre a noção identitária da pessoa com deficiência múltipla, destacam que “é na relação com as formações discursivas em que se inserem e com os contextos institucionais aos quais participam que se constituem essas posições identitárias”.

Nessa direção, Charlot (2000, p.74) afirma que “a relação com o saber se dá através das dimensões epistêmica e identitária”. Portanto, há que se permitir que esses educandos participem do ambiente escolar e estejam nele inseridos como sujeito individual e coletivo, construindo seu conhecimento na relação com ele mesmo e com o outro como modo de apropriação do mundo, pois para o autor “não há saber se não produzido em uma “confrontação interpessoal”. ” (2000, p.61).

Neste sentido, vale ressaltar que a aprendizagem de educandos com deficiência múltipla é considerada importante por diversos autores. Araóz (2015), por exemplo, apresenta algumas dessas necessidades, que precisam ser atendidas, mostrando que tais necessidades também são múltiplas:

São necessários diagnósticos e intervenções, desde os mais simples aos mais complexos. Para atender às necessidades de comunicação deve se recorrer a todos os conhecimentos alternativos e aumentativos disponíveis. Para promover a integração social devem ser desenvolvidos apoios sociais que desfaçam os preconceitos e permitam a compreensão das potencialidades, num olhar abrangente. Para propiciar alternativas de desenvolvimento da comunicação e do aprendizado de habilidades pessoais na maximização das potencialidades é necessário compreender especificamente o modo como cada pessoa com deficiência múltipla aprende, e facilitar o desempenho de suas funções sociais como membros ativos da comunidade (ARAOZ, 2015, p. 30).

O autor é enfático ao apresentar essas necessidades, que vão desde os diagnósticos e intervenções até meios para se possibilitar a comunicação, uso de conhecimentos alternativos e comunicativos, apoios sociais, considerando sempre a própria pessoa com deficiência, a fim de entender como esta aprende.

Reforçando esse estudo sobre o processo de aprendizagem dos educandos com deficiência, e em especial àqueles com deficiências múltiplas, vários autores que tratam a temática serão apresentados, entre eles Boato (2009), Carneiro (2013) e Kassar (1999).

Compreendemos que a aprendizagem se dá a partir da relação que é estabelecida com o outro, por isso, levantamos como problema de investigação, a seguinte questão: *quais as implicações das relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla?*

O lugar desta pesquisa é o processo de escolarização da pessoa com deficiência múltipla no ensino regular, com o olhar para as relações interpessoais, isto é, para as relações entre professor-educando, educando-educando e educando-professor.

A pesquisa se faz relevante pela necessidade de formação relacionada às práticas educacionais inclusivas no contexto amazônico, em especial, ao atendimento educacional de educandos com múltiplas deficiências, que envolve mais de uma situação de deficiência, fomentando a inovação de práticas de docentes na educação especial.

Na docência em 2014/2016, no curso de Letras da UFPA, diversos relatos de educandos e professores, muitos com experiência ainda prematura, levantaram questionamentos sobre suas vivências, que os depararam com o desafio de auxiliar educandos com deficiência em classes regulares e/ou especiais, porém, tais vivências confrontavam-se com o fato de não estarem preparados para essa demanda, e, além disso, não terem um retorno do educando através do diálogo oral, de participação deles e da família, dos resultados quantitativos das provas, trabalhos e continuação dos estudos. Os professores, em situações recorrentes, se queixavam do sentimento de frustração, às vezes desespero frente a essa realidade, daí este estudo, como forma de compreender tal angústia e reconhecer possibilidades relacionais que favoreçam o processo de aprendizagem.

A necessidade da pesquisa surgiu a partir das questões, oriundas da prática junto à educandos com deficiência e professores da classe regular de ensino, questões essas que envolviam tanto o conhecimento do professor como a interação do educando com seus pares e com os professores, tais questões são: Como viabilizar, de forma satisfatória, o processo de escolarização de educando com deficiência múltipla no sistema público de ensino? Que fatores relacionais precisam ser trabalhados? De que maneira as relações interpessoais contribuem no processo de aprendizagem do educando com deficiência? Como estão sendo estabelecidas as relações interpessoais no ambiente de inclusão? Essas questões pretendem ser respondidas no decorrer da pesquisa.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5) postula como “princípio fundamental da escola inclusiva “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. ”. Desta forma, o aprender junto é um passo largo para o desenvolvimento do processo relacional entre indivíduos que apresentam deficiência múltipla.

Aprendizagem conjunta ocorre em uma relação, ou seja, onde todos os lados são atingidos e influenciados, tendo como resultado uma aprendizagem “completa”. Não é apenas ensinar, ou repassar algo que sabe, mas com respeito e amor aprender como o outro aprende e qual a forma mais satisfatória de ensinar. Horton (2011) em seu diálogo com Paulo Freire, ambos enfatizam a necessidade do amor e de acreditar na capacidade das pessoas, Freire afirma que para construir a aprendizagem é necessário ir com o educando.

Desta forma, acreditar na possibilidade do educando e nos ensinamentos que ele pode proporcionar auxilia para que haja uma aprendizagem conjunta, na qual o educando com deficiência encontra novas chances e expectativas, assim como o professor destrincha novas possibilidades e superação de várias limitações através de uma relação dialógica.

As relações dialógicas possuem grande relevância na aprendizagem. Para Buber (2012) é preciso que haja um encontro com o outro para um resgate do sentido da existência e a construção de um diálogo autêntico.

Pereira (2016) enfatiza que para Buber o diálogo transcende a articulação de vocábulos, ou seja, acontece com a genuína interação EU-TU, através da maneira pela qual a pessoa se coloca diante da outra. O outro precisa ser aceito e da mesma forma aceitar seu semelhante, voltar-se-para-o-outro, e desta forma possibilitar um diálogo legítimo.

Freire (1986), por sua vez ressalta em um de seus trabalhos em círculos de observações as formas de expressar e a importância nas relações:

[...] ao expressar sua maneira de relacionar-se com o mundo e com os outros, explicitam seu pensamento em relação à realidade. E, ao expressar suas relações com os outros, mediatizados pelo mundo, e com o mundo mesmo, exteriorizam seus “temas geradores” (HORTON, 2011, p. 223).

Desse modo, a possibilidade relacional permite ao indivíduo expressar sua própria visão de mundo, construindo e reconstruindo sua realidade, e sua sociedade.

Esta pesquisa possibilita a compreensão do significado e importância do processo relacional para a efetivação da aprendizagem de educandos em geral, e em especial, para os que apresentam múltiplas deficiências.

A relevância desta pesquisa ganha força mediante a existência da reduzida quantidade de trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, conforme os dados apresentados a seguir, e a importância do estudo para inclusão de educandos com deficiência múltipla, de maneira que, possam obter um retorno de aprendizagem satisfatório e o desenvolvimento interpessoal efetivo.

Durante o percurso da pesquisa, foram realizadas buscas no Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos bancos de dados da Universidade Federal do Pará (UFPA), e ainda, nos trabalhos realizados pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Os descritores principais utilizados para a pesquisa foram: “Relações interpessoais”, “escolarização de alunos

com deficiência múltipla” e “Aprendizagem de alunos com deficiência”. Durante a pesquisa, foram encontradas 11 dissertações e 6 teses, somando 17 produções relacionadas ao tema da pesquisa, no período de 10 anos (2007-2017), porém nenhum estudo se aproxima de forma direta deste estudo.

O quadro 1, a seguir, apresenta o número de trabalhos encontrados no banco de dados e dissertações da CAPES, Universidade do estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Ressaltamos que durante a pesquisa os descritores em sua maioria foram encontrados de forma desvinculada, com exceção de dois trabalhos que possuíam em seu título “deficiência múltipla e escolarização”.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações

DESCRITORES	UNIVERSIDADES		
	UEPA	UFPA	CAPES
Deficiência Múltipla	--	--	4
Relações Interpessoais	--	--	4
Escolarização	--	4	5

Fonte: Banco de teses da CAPES, 2017.

Utilizando os mesmos descritores e os vinculando ao tema “Aprendizagem” os dados foram ainda mais escassos, como podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 - Acrescentando aos descritores o tema “Aprendizagem”

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Deficiência Múltipla	1	--
Relações Interpessoais	1	1
Escolarização	--	1

Fonte: Banco de teses da CAPES, 2017.

Os trabalhos com temáticas mais próximas a pesquisa em questão são citados no quadro 3. Ressaltamos que foram selecionadas as dissertações e teses que possuem linhas de raciocínio semelhantes e proporcionam aprimoramento para este trabalho.

Quadro 3 - Trabalhos relacionados à temática da pesquisa

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
NUNES	Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência Múltipla: tensões e desafios.	UFES	2016
VILLAS BOAS	Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação.	UCSP	2014
VILLELA	Uma criança com deficiência visual e múltipla: análise da comunicação e interação social.	UFSCar	2012
POLLI	Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla.	UNICAMP	2012
RAZUCK	A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização.	UNB	2011
SANTOS	Efeito do Estímulo às relações interpessoais na aprendizagem de uma tarefa motora.	UFPEL	2011

Fonte: Banco de Teses da CAPES, 2017.

Podemos visualizar que apenas um trabalho traz em sua temática o descritor “relações interpessoais”, porém todos trazem de forma indireta a análise deste na pesquisa. Desta forma, destacamos que tal descritor reduziu sua abordagem nas temáticas atuais, principalmente quando elencado com a educação e aprendizagem de alunos com deficiência múltipla.

A seguir analisaremos cada trabalho e suas contribuições para a pesquisa em questão.

Nunes (2016) com a tese intitulada “Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensão e desafios”, analisou o processo de implementação da política de educação especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, através de análise de documentos, buscando entender como a política municipal se materializa na escola. O estudo aborda sobre o diagnóstico, a apropriação do conhecimento, as questões pedagógicas, o lugar do atendimento educacional especializado, a rede de recursos especializados e as ações nas relações família, escola e políticas públicas. A pesquisa concluiu que não basta focalizar o debate exclusivamente na relação sistema educacional e alunos com deficiência, pois o processo de exclusão está presente no próprio sistema e não na presença do aluno com deficiência; a organização do sistema separa a educação especial do ensino comum.

O estudo de Villas Boas (2014) na pesquisa “Pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla: análise de relações de comunicação” apresenta como objetivo analisar os comportamentos de atenção e os comportamentos

comunicativos entre uma professora e crianças com surdocegueira e com deficiência múltipla e analisar a percepção desta professora sobre suas estratégias no atendimento a essas crianças.

Em suas considerações finais ressaltou a importância de um parceiro significativo de comunicação e a necessidade de se reconhecer as características individuais na utilização de diferentes formas de comunicação, para que a criança receba, quando possível, informações do ambiente e garanta acesso ao mundo.

Villela (2012) apresenta a dissertação intitulada “Uma criança com deficiência visual e múltipla: análise da comunicação e interação social”, nesta descreve e analisa estratégias de comunicação e interação social de uma criança com deficiência múltipla através de interação lúdica e intervenções realizadas em conformidade com as necessidades e iniciativas da criança. Os resultados mostram a importância da vocalização aliada ao contato físico como favorecedores da interação e comunicação com e pela criança.

Além desses estudos, Polli (2012) em sua dissertação “Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla” teve como objetivo levantar as expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas assumidas por professores da rede regular de ensino e da rede especial que atuam com sujeitos com deficiência múltipla.

Nesta pesquisa é reconhecida a necessidade da criança de estabelecer comunicação e para isso devem-se criar condições para que a linguagem se desenvolva, este fato está diretamente ligado a organização do ambiente de aprendizagem e interação.

A pesquisa de Razuck (2011) buscou identificar, entre outros pontos, os alunos surdos inseridos em escolas regulares e que vivenciam situações diferenciadas com relação à aprendizagem de ciência, analisou as relações e a organização de práticas pedagógicas e a consolidação da aprendizagem de conceito nestes alunos.

Com os resultados o estudo possibilitou a conclusão de que o processo de aprendizagem e escolarização da pessoa surda estabelece relação com fatores linguísticos e pedagógicos, porém está diretamente ligada à constituição subjetiva do sujeito e sua relação com a surdez, ou seja, o domínio de libras contribui para um processo de escolarização mais eficiente para estes alunos.

No trabalho de Santos (2011) intitulado “Efeito do estímulo às relações interpessoais na aprendizagem de uma tarefa motora” podemos observar que o estudo não encontrou relação significativa entre a interação interpessoal e a aprendizagem motora, pois, ao analisar dois grupos, sendo um estimulado por relações interpessoais e outro não, ambos não apresentaram diferença nos escores de aprendizagem.

Destes trabalhos podemos perceber que os temas escolarização e aprendizagem estão relacionados e são interdependentes das relações instituídas pelo meio, sendo estas de comunicação, interpessoais e físicas. Apenas Santos (2011) não encontrou diferenças na aprendizagem de grupos estimulados pelas relações e grupos não estimulados, vale ressaltar que a autora trata de aprendizagem motora.

Em relação aos estudos com educandos com deficiência múltipla, verificamos que o meio e o sistema educacional exercem grande influência no modo em que esses educandos interagem no mundo. Entendemos o meio como as pessoas envolvidas no cotidiano destas crianças e os recursos disponíveis ao seu desenvolvimento.

De acordo com estes estudos, entendemos que o tema desta pesquisa tem essencial importância para o processo de inclusão na Amazônia. Além disso, não encontramos pesquisas com análises semelhantes que objetivassem em seu estudo abranger as relações interpessoais de educandos com deficiência múltipla e sua influência no processo de escolarização e aprendizagem. Desta forma, compreendemos a possibilidade de preenchimento de lacunas através do desenrolar da pesquisa.

Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Analisar implicações das relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar as relações interpessoais existentes entre docente e educandos com deficiência múltipla;

- Analisar as relações interpessoais estabelecidas pelos educandos com deficiência múltipla no ambiente escolar;
- Analisar que tipo de relações interpessoais são estabelecidas na prática pedagógica dos professores e como contribuem ao processo de escolarização dos educandos com múltipla deficiência: aprendizagem, frequência às aulas, participação nas atividades e aproveitamento escolar.

Essa dissertação está estruturada em quatro seções, sendo organizadas da seguinte forma:

Na primeira seção é apresentada a introdução do trabalho, nesta enfatizamos as motivações que desencadearam a pesquisa, assim como a contextualização do objeto de estudo. De forma introdutória, buscamos esclarecer temas relacionados a pesquisa, como a visão cultural das pessoas com deficiência, assim como suas conquistas teóricas e práticas, tanto na área relacional como na aprendizagem.

Em seguida, ainda nesta seção, destacamos o estado do conhecimento, no qual demonstramos os principais trabalhos realizados na área de relações interpessoais e educandos com deficiência múltipla, o que nos permitiu reconhecer o ineditismo da pesquisa e sua importância para a educação.

A segunda seção compreende a trajetória metodológica da pesquisa, seu *lôcus* e seu sujeito. A partir disso, citamos o método, metodólogos, abordagem, tipo de pesquisa, estratégias para coleta e sistematização de dados.

A terceira seção exibe a construção teórica da pesquisa, nesta enfatizamos a política de inclusão escolar, seu histórico e legislações, a discussão sobre atendimento educacional especializado para educandos com deficiência múltipla, assim como a caracterização destes educandos.

A quarta seção apresenta a discussão sobre as relações interpessoais construídas no ambiente escolar inclusivo e sua influência na aprendizagem destes educandos, sendo acrescentados assuntos que se apresentaram relevantes no transcorrer da pesquisa.

Nas considerações finais serão apresentadas reflexões sobre o professor e seu educando com deficiência múltipla, suas práticas relacionais, assim como conquistas e sugestões que facilitem o processo de aprendizagem destes educandos.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1. Contribuições teórico-metodológicas: tipo, abordagem e método da pesquisa

Para Minayo (2001, p.16), a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis, desta forma, elas precisam se complementar, a teoria precisa ser esclarecida e reafirmada através do caminhar metodológico, e o mesmo deve ser suficiente para articular conteúdo, pensamento e existência.

Com a finalidade de compreender o sujeito da pesquisa e sua relação direta com o objeto, utilizamos aportes que nos auxiliaram, fazendo com que a pesquisa se afastasse do campo do “achismo” e do empirismo. Esses aportes se fundamentam na realidade vivenciada, porém, baseiam-se em estudos e pesquisas anteriores.

Em se tratando do método científico, Minayo (2001) ressalta a relatividade do processo científico, ou seja, a pesquisa não se ampara em conceitos permanentes, em verdade individuais e únicas.

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento (MYNAIO, 2001, p. 12).

Dessa maneira, esta pesquisa não se limitou a resolver problemas relacionais ou de aprendizagem, mas sim em compreender a relação entre ambos. Ressaltamos a necessidade de conhecimento das relações interpessoais em educandos com deficiência múltipla, e a dificuldade em se estabelecer conjecturas, pelo fato de muitas vezes estes educandos não possuírem a linguagem oral e o domínio motor.

Esta pesquisa trouxe em sua estrutura metodológica a pesquisa de campo, que nos permitiu analisar na prática a realidade singular de cada sujeito participante na pesquisa.

Ao se utilizar da pesquisa de campo, buscamos compreender o estudo no ambiente do sujeito, através de suporte técnico-metodológico adequado, favorecendo a aproximação com o objeto de estudo. Para Severino (2007), este tipo de pesquisa contempla todas as especificidades do objeto desde as formas mais simples às mais complexas, com o mínimo de intervenção do pesquisador na coleta de dados.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos, que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (Severino, 2007, p.123).

Quanto a abordagem, a pesquisa se destaca por seu caráter exclusivamente qualitativo, na qual buscamos a caracterização e compreensão da realidade holística do fenômeno, reconhecendo sua interação e singularidade.

Weller (2011, p. 29) ressalta como um dos pontos importantes da contribuição da pesquisa qualitativa “a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos”.

Desta forma, nossa pesquisa se ampara nesta abordagem por sua possibilidade de obtenção de diferentes visões, sentimentos e comportamentos. Reconhecendo que vivemos em um universo cheio de disparidades que só permite a aproximação da realidade através da exploração de suas diferenças, percebemos a importância desta escolha.

Em relação as especificidades da pesquisa qualitativa, Minayo (2001) ressalta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Diante disto, este estudo procurou aprofundar a compreensão dos significados do vivido pelo sujeito da pesquisa, considerando as relações em que está inserido como parte indissociável de sua realidade e que não pode ser quantificado.

Para Sampiere (2013), com esse tipo de pesquisa sabemos onde vamos começar, porém não sabemos onde vamos terminar. As formulações desta abordagem precisam ser segundo ele:

- Abertas;
- Expansivas, sendo paulatinamente focadas em conceitos relevantes de acordo com a evolução do estudo;
- Não direcionadas no início;
- Fundamentadas na experiência e intuição;

- São aplicadas em um menor número de casos;
- O entendimento do fenômeno de dá em todas as suas dimensões, internas e externas, passadas e presentes;
- Orientadas para aprender com as experiências e os pontos de vista dos indivíduos, avaliar processos e gerar teorias fundamentadas nas perspectivas dos participantes (SAMPIERE, 2013, p. 377).

Através destes pontos almejamos alcançar a singularidade e a realidade pessoal de cada participante deste estudo. Para Sampiere (2013), o enfoque qualitativo compreende a realidade pelo ponto de vista do participante, ou seja, da forma mais profunda possível, estuda a subjetividade de cada sujeito.

Ludke e André (1986) afirmam que existem cinco características básicas para que a pesquisa se caracterize qualitativa, entre elas estão: “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Assim, nossa pesquisa se propôs a conhecer as relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar. Outra característica foi a predominância descritiva dos dados coletados, desta forma descreveremos os comportamentos observados, buscando minimizar interpretações prematuras.

Dando continuidade, temos ainda como característica desta abordagem a ênfase no significado dado pelas pessoas às coisas e a sua vida. Neste estudo foi importante conhecer além dos fatos observados, o significado destes e a influência que trazem para a vida do sujeito estudado. Além disso, ressaltamos o processo indutivo da análise de dados, não procuramos algo que comprove o que pensamos, mas sim algo que esclareça lacunas encontradas em nossa prática.

Quanto ao método utilizado na pesquisa, escolhemos o estudo de caso, pois o mesmo nos forneceu subsídio para alcançar de maneira mais profunda e completa os objetivos deste estudo.

Neste método, encontramos o suporte necessário para o desenrolar da pesquisa, pois sendo o objeto de estudo os professores de educando com deficiência múltipla e a relação dos mesmos, procurando compreender essa interação e a relação desta com a aprendizagem. Deste modo, o estudo buscou apreender o contexto no qual se encontram os sujeitos da pesquisa, para assim compreender o caso de forma significativa.

Segundo Martins (2008, p. 11), essa estratégia metodológica busca “apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado”.

André (2005) destaca a sensibilidade que deve estar presente no pesquisador que opta pelo estudo de caso, essa sensibilidade auxiliará no reconhecimento dos comportamentos, do ambiente físico, do contexto a ser estudado como um todo e suas variáveis.

Com relação a esta pesquisa, o ambiente escolar foi observado de forma ampla, desde a estrutura física até sentimentos e comportamentos presentes na relação professor-educando e todas as vicissitudes trazidas através desta.

Outros autores em destaque são Lüdke e André (1986, p. 18-20) que citam algumas características para o estudo de caso, são estas, o objetivar da descoberta; a busca em retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação; revelar experiência vicária e permitir generalização naturalística; procurar representar os diferentes pontos de vista de cada situação social; em seus relatos os estudos de caso trazem uma linguagem acessível. Ou seja, cada característica citada, foi considerada nesta pesquisa. Não consideramos nem um aspecto como pré-definido ou limitado pelas teorias existentes. Visamos considerar a singularidade dos participantes, sem ignorar a presença de emoções e percepções dos pesquisadores que implicam diretamente na interpretação dos dados. Porém, buscamos minimizar a influência de preferências pessoais e ideias pré-concebidas nos momentos de coleta e análise de dados.

2.2 – *Lócus* da pesquisa

Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia do município de Paragominas-Pará. Com o objetivo de manter o sigilo exigido pela ética que nos propomos a seguir durante a pesquisa, optamos por não informar dados de identificação da escola escolhida para realização do estudo, porém cabe ressaltar que segundo informações contidas no PPP, a mesma encontra-se atualmente em novo processo de autorização.

As normas da escola seguem o traçado no Regimento Escolar Unificado das Escolas Públicas Municipais e Conveniado de Ensino Fundamental de Paragominas, documentos atualizados de acordo com as exigências da Legislação vigente quanto à obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e amparado na Resolução nº 383/2006 CEE/PA, em cumprimento às Leis 11.114/05 e 11.274/06 (informações contidas no PPP, 2017).

O projeto político pedagógico da escola dispõe ainda que atualmente, a escola oferece as modalidades de Educação Infantil Jardim I e II e Ensino Fundamental das séries iniciais no horário diurno, atendendo a 942 educandos matriculados em 30 turmas. O turno escolar é organizado considerando as necessidades dos educandos, bem como os recursos físicos e humanos disponíveis.

Segundo este documento, a escola é mantida pelo Governo Municipal e funciona em prédio próprio. Está situada em uma comunidade de nível socioeconômico de médio a baixo, formada por uma miscigenação de grupos étnicos, com pais em sua maioria assalariados, com predominância de trabalhadores em construção civil, empregadas domésticas (mães dos educandos), serralheiros, além de certo número de desempregados.

Ainda de acordo com dados presentes no PPP, existe certo orgulho dos dirigentes da escola ao se referir à participação dos pais nas reuniões requisitadas pela escola, onde ressalta que tem tido grande êxito, uma vez que os que não podem vir no dia marcado, vêm logo em seguida, atingindo desta forma praticamente 95% de presença. Porém, de acordo com os relatos dos professores os pais não se envolvem de forma satisfatória com a educação dos educandos como veremos nas discussões da pesquisa.

De acordo com relatos dos professores, a escola está inserida em uma região considerada violenta, no entanto, a escola desenvolveu um trabalho de conscientização dos educandos e comunidade, através de palestras públicas, eventos culturais e projetos desenvolvidos pelos educandos, desse modo, não tem sofrido problemas de violência dentro e/ou nas suas proximidades, e nem tem sido alvo de vandalismo.

Apesar destes relatos, observamos que os professores não souberam descrever os programas sociais desenvolvidos pela escola atualmente, posteriormente se queixaram da falta de participação da família e da comunidade no ambiente escolar, influenciando no desempenho do educando e no trabalho desenvolvido pelo professor, como discutiremos no decorrer do estudo.

A Escola oferece à Comunidade Escolar de Paragominas e seus arredores as seguintes modalidades de ensino:

Quadro 4 - Educação Infantil para as idades de 4 e 5 anos

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS POR TURNO-2012	
	MATUTINO	VESPERTINO
JARDIM I	01	01
JARDIM II	01	01

Fonte: Histórico da Escola (PPP)

Percebemos que o levantamento realizado para construção do projeto político pedagógico permeia desde 2012, sem acréscimo ou redução do número de turmas ofertado pela instituição. Segundo relato dos professores a escola também não apresentou mudanças significativas em sua estrutura física.

Quadro 5 - Quantitativo de turmas de ensino fundamental

ANO	QUANTIDADE DE TURMAS POR TURNO – 2012	
	MATUTINO	VESPERTINO
1º ANO	3	3
2º ANO	2	3
3º ANO	3	3
4º ANO	2	2
5º ANO	3	2

Fonte: Histórico da Escola (PPP)

Atendendo a política de inclusão a escola tem em seu quadro educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Para isso, a escola possui para o atendimento Educacional Especializado uma Sala de Recursos Multifuncionais. No período da pesquisa, dois educandos com deficiência múltipla estavam matriculados na instituição de ensino, um deles com frequência regular e outro com dificuldades de assiduidade por questões de saúde.

Quanto à estrutura física da instituição, a escola é construída em alvenaria, tem um amplo espaço com terra, cimento e gramado em algumas áreas. Com o crescimento gradativo da população no bairro aumentou a procura de vagas, sendo necessário fazer uma ampliação da escola em seu espaço físico. Desse modo, atualmente os espaços já existentes na escola, estão assim distribuídos:

Quadro 6 - Estrutura física – Espaços disponíveis

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Sala de aula	15
Sala dos professores	01
Secretaria	01
Diretoria	01
Banheiro para os funcionários	05
Banheiro para os alunos	02
Almoxarifado	01
Sala de recursos multifuncionais	01
Refeitório	01
Cozinha	01
Depósito de merenda	01
Depósito de utensílios	01
Depósito de materiais de limpeza	01
Lavanderia	01
Corredor	01
Área descoberta	01
Horta	01
Coordenação pedagógica	01
Biblioteca	01
Laboratório de informática	01
Parquinho	01

Fonte: Secretaria da escola (PPP)

Destacamos neste quadro que a escola dispõe de alguns recursos considerados essenciais para a aprendizagem e permanência do educando no ambiente escolar.

Entretanto, algumas questões externas a este ambiente influenciam no mesmo como, a presença de prostituição infantil e venda de drogas no bairro onde se localiza a escola, ocasionando muitas vezes distração, desinteresse pelos estudos, dificuldade de aprendizagem e sérios problemas de indisciplina. Outro ponto relevante é o desemprego, que mesmo com significativa diminuição, ainda é um problema sério trazendo dificuldades para as famílias participarem ativamente no desenvolvimento escolar, e levando muitas vezes a desistência do educando e a entrada precoce e imatura no mercado de trabalho.¹

Quanto à relação escola e comunidade os diretores dizem que transcorre tranquilamente, atendendo, desse modo o que preconiza a LDB. (Lei 9394/96), no

¹ Informações encontradas no PPP da escola, 2017.

estabelecido em seu Art.12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: “VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.”.

De acordo com o PPP, nas avaliações institucionais, a escola prioriza a intensificação dessa participação, elaborando um plano de ações que atraia os pais a participarem de palestras, projetos institucionais, pedagógicos e planejamento da escola com maior intensidade. As atividades são contínuas, fortalecendo assim, o processo educacional.

A escola possui alguns projetos didáticos que se pretende desenvolver ao longo dos anos de vigência do atual Projeto Político Pedagógico da escola, apresentados no anexo A, para conhecimento.

2.3. Sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com (2) duas professoras da classe regular, Marta e Ana, e (1) um professor do AEE, João. No processo de inter-relação com estes professores, foram observados dois educandos com deficiência múltipla na escola, Erika e Davi, porém Davi teve problemas de saúde e não tivemos como observá-lo durante a pesquisa por suas faltas consecutivas para tratamento.²

O critério para seleção do sujeito para a pesquisa é que estivessem trabalhando com no mínimo um educando com deficiência múltipla no ano vigente na escola escolhida para a pesquisa.

Neste percurso, fizemos uso do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para todos os participantes e a autorização para a realização da pesquisa, segundo os princípios éticos exigidos.

Baseado em entrevistas segue alguns dados dos participantes da pesquisa:

² Para dirimir o distanciamento entre os participantes e a pesquisa, optamos por nomes fictícios para os professores e educandos no decorrer do estudo.

Quadros 7 - Dados pessoais e formação dos participantes da pesquisa

	Idade	Formação	Tempo de Serviço	Trajetória Profissional
João	39 anos	Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, Educação especial com habilitação em libras e Atendimento educacional especializado.	19 anos	Iniciou com o magistério, após formado trabalhou em classe regular, assumiu os cargos de vice-diretor e coordenador e hoje atua no AEE.
Marta	48 anos	Licenciatura em pedagogia e história, pós-graduação em Psicopedagogia.	27 anos	Iniciou com o magistério e depois atuou na classe regular.
Ana	43 anos	Pedagogia, pós-graduação em educação inclusiva.	26 anos	Iniciou com o magistério e depois atuou na classe regular.

Fonte: Pesquisa de campo, arquivo da pesquisadora, 2017.

Destaca-se neste estudo que o quantitativo de participantes foi de grande importância, pois, nos permitiu conhecer as diferentes vivências e formas de enxergar as dificuldades cotidianas enfrentadas no trabalho com educandos com deficiência múltipla.

Como podemos observar no quadro 7, todos os participantes possuem pós-graduação e já trabalharam ou trabalham em classe regular de ensino. Percebemos que possuem bastante experiência na área, porém isso não foi apresentado como satisfatório no momento da entrevista, nesta todos os participantes se queixaram de falta de formação e estrutura para trabalhar com educandos com deficiência e principalmente com deficiência múltipla.

Cabe ressaltar que João possui mais formações na área da educação inclusiva e atualmente trabalha no AEE, durante as entrevistas ele é visto como referência para as outras participantes, apesar de ter menos tempo de serviço.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa possuem formação e experiência na área da educação inclusiva. Assim, apresentam discussões relevantes sobre o cotidiano escolar com educandos com deficiência múltipla, além disso, vale enfatizar que a pesquisa foi realizada no segundo semestre letivo, no qual os professores já haviam estipulado métodos para estabelecer relações com estes educandos e alcançado ou não resultados para aprendizagem.

Os educandos com deficiência múltipla na escola eram, Erika de 11 anos, diagnosticada com paralisia cerebral tetraplégica espástica, e Davi de 15 anos que apresenta epilepsia de difícil controle, retardo mental e marcha deficitária. A deficiência de Erika é hereditária e a de Davi é adquirida devido a um acidente aos 5 anos.

Estes dados são relevantes para a compreensão dos comportamentos apresentados pelos educandos durante o processo de coleta e observação, essas informações são essenciais para as discussões levantadas na pesquisa.

2.4. Procedimentos metodológicos

2.4.1. Revisão bibliográfica

O processo de construção da pesquisa se baseou inicialmente em revisões bibliográficas, nas quais fomos respaldadas por conceitos, ideias, pensamentos, e dados de pesquisas. Através desta fundamentação literária houve a estruturação do tema, por meio das quais, as relações interpessoais servem de base principal para a compreensão da escolarização e da aprendizagem em ambiente escolar.

Foram realizadas consultas em fontes primárias de dados e bases de referência, utilizando as palavras-chave da pesquisa e outras de acordo com a necessidade apresentada.

Para Sampiere (2013),

A revisão da literatura implica detectar, consultar e obter bibliografia (referências) e outros materiais úteis para o propósito do estudo, dos quais temos que extrair e recompilar a informação relevante e necessária para delimitar nosso problema de pesquisa (SAMPIERE, 2013, p. 76).

Seguindo esta estrutura procuramos ser seletivas e enfáticas com os dados obtidos através desta revisão, construindo assim o marco teórico da pesquisa. Vale ressaltar que a literatura sobre o assunto da pesquisa ainda é carente.

2.4.2. Levantamento bibliográfico e documental

Para o desenvolvimento da pesquisa consideramos relevante utilizar estudiosos da educação inclusiva que trabalharam as dificuldades e conquistas nesta área. Entre estes temos Maletti (2013) que utiliza o histórico da deficiência e

de políticas educacionais para esclarecer aspectos psicossociais e implicações pedagógicas que envolvem a aprendizagem as práticas educacionais.

Alves (2012), por sua vez, nos mostra possibilidades de práticas educacionais que facilitam o processo de educação inclusiva, como atividades com equipe multiprofissional, arteterapia e psicomotricidade. Além disso, a autora ressalta o cumprimento das leis relacionadas a deficiência, a sexualidade destas crianças e o perfil do educador inclusivo.

Carneiro (2013) e Mantoan (2006) pontuam as igualdades e diferenças de oportunidades na escola e classe comum, trabalhando a inclusão e o atendimento escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.

Para explanação na área das relações interpessoais encontramos apoio nos estudos de Crivelaro (2010), Del Prette (2014), Figueira (2015), Fritzen (2010) e Minicucci (2014), que discutem a importância do tema relacionando-o a área psicológica, assim como trabalham conceitos e percepções, ressaltando questões relacionadas a inclusão.

Desta forma, as principais referências conceituais deste estudo estão centradas nas abordagens sociais e relacionais, sendo estas de intensa relevância para o decorrer da pesquisa.

Entre as referências, destacamos Buber (1974), com o qual a relação é explicada através de uma existência dialógica, na qual as principais categorias são: a palavra, a relação, o diálogo, a reciprocidade, a subjetividade, a pessoa, a responsabilidade, a decisão-liberdade e o inter-humano. Baseia-se em um olhar intersubjetivo que revela a necessidade de conhecimento sobre as contribuições das relações empáticas e satisfatórias no ambiente escolar, favorecendo, assim, a construção do conhecimento para educandos vistos muitas vezes como incapazes numa perspectiva de atuação docente prematura e ingênua.

Freire (1986) nos impulsiona a uma ação relacional, na qual o outro possui o direito de se expor, visando mostrar como essa relação expositiva auxilia no saber escolar cotidiano.

No que concerne ao enfoque psicológico Edler (2000) sinaliza a abrir mão da deficiência como “figura”, na qual o indivíduo é percebido como responsável solitário por suas limitações, e, ao contrário, ressalta a visão social como principal papel, seja na promoção ou satisfação das necessidades, fazendo assim a deficiência se transformar em “fundo”, tendo uma importância secundária no âmbito das relações.

O entendimento é de que a atuação do psicólogo escolar baseia-se na compreensão de que as relações sociais engendram um processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os indivíduos (ARAÚJO, 2003). Este enfoque privilegia a visão de ser humano e sociedade dialeticamente constituída em suas relações históricas e culturais (VYGOTSKY, 2003).

Os estudos sobre aprendizagem e sua avaliação tiveram contribuição de Azevedo (2003), Ferreiro (2015/2011), Moll (1996), e Rojo (2009), estes nos ajudaram a compreender e analisar as práticas escolares realizadas em sala e sua contribuição para aprendizagem.

Considerando que o tema principal da pesquisa envolve os educandos com deficiência múltipla e, ressaltando a carência de literatura, utilizamos para a compreensão desta deficiência e destes educandos nas classes comuns e especiais os seguintes autores: Aráoz (2015), Boato (2009), Kassar (1999) e Kreisner et al. (2013).

Os estudiosos da metodologia analisados neste estudo são: André (2005), Lüdke e André (1986), Martins (2008), Minayo (1995) e Yin (2005), os quais utilizamos como base para os pressupostos metodológicos da pesquisa.

Os documentos utilizados no estudo compreendem documentos legais, os quais esclarecem direitos, políticas e normas garantidas para estas crianças. Desta forma, dispomos das informações disponíveis na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007), no Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Constituição Federal (1988) e na Declaração de Salamanca (1994), entre outros.

Outros documentos específicos sobre deficiência múltipla foram importantes, entre eles citamos os Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Múltipla (CARVALHO, 2000), que nos permitiu obter conhecimentos técnico-científicos relativos à deficiência múltipla, além de práticas pedagógicas utilizadas na educação destes educandos, o fascículo enfatiza as

peculiaridades de cada fase do desenvolvimento e infere questões de diagnóstico, prevenção, cidadania e educação.

Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla trabalho, emprego e renda (FENAPAES, 2011), esta publicação trouxe para o estudo o conceito, a política nacional de educação inclusiva, formas de atendimento para a pessoa com deficiência múltipla de acordo com seu ciclo de vida, a qualificação e inserção no mercado de trabalho e o aumento da expectativa de vida.

Desta forma, estes documentos nos permitiram compreender a deficiência múltipla da forma mais completa e abrangente possível através da literatura, incluindo conceitos, projetos direcionados ao mesmo, direitos, necessidades específicas, possibilidades viáveis, assim como conquistas realizadas e barreiras ainda não superadas atualmente.

As abordagens utilizadas por todos os autores citados contribuíram para a compreensão do processo relacional e de aprendizagem dos educandos com deficiência múltipla, acrescentado de uma compreensão da visão de seus professores e de suas práticas.

2.4.3. Entrevista com os sujeitos da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa se deu através da realização de entrevistas narrativas com professores de classes comuns do ensino fundamental e de um professor do AEE, que trabalham com pelo menos um educando com deficiência múltipla.

Para Chizzotti (1991), a entrevista se configura como uma forma de colher informações através da comunicação do pesquisador com o sujeito que detêm tal informação, que será constituída em indicadores de variáveis que se busca explicar.

A entrevista realizada na pesquisa se caracterizou como entrevista semiestruturada. Para Bardin (2016, p. 93), quando fazemos uma entrevista lidamos com falas espontâneas, “encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”. Considera a autora que, quando o sujeito fala, podemos ouvir a subjetividade presente no pensamento, trazendo consigo valores e representações importantes.

De acordo com Sampiere (2013, p. 426), “as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos e perguntas e o entrevistador tem a liberdade de

fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados”. Desta forma, neste modelo de entrevista as perguntas são organizadas previamente, porém podem sofrer alterações no decorrer da entrevista.

A entrevista é conceituada por Chizzotti (1991) como a comunicação entre dois interlocutores, sendo estes, o pesquisador e o informante, com o propósito de esclarecer um determinado assunto. Para o autor, a entrevista livre ou aberta proporciona à informante liberdade para discorrer sobre o assunto como quiser.

Através desta entrevista objetivamos alcançar o sentido dado pelo sujeito para o tema em questão. Considera Oliveira (2010, p. 39) que:

a entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade.

Desta forma, a entrevista busca atingir o significado subjetivo do participante da pesquisa, tentando interferir o mínimo possível no estudo e na coleta de dados, deixando sua participação livre, sem críticas ou posturas inibitórias e discriminatórias.

Segundo Minayo (2012, p. 623), “para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total”. Logo, o indivíduo só pode ser compreendido se for respeitado em sua singularidade, sendo reconhecido em sua experiência e vivência repleta de contextos históricos e culturais.

As entrevistas foram realizadas no período de setembro e outubro de 2017, o encontro ocorria um dia por semana, no horário disponível pelos professores, foi realizada uma entrevista com cada professor, com tempo de duração variado, entre 40 minutos e 1 hora e meia, no total foram três professores entrevistados. Eventualmente no período das observações surgiram alguns questionamentos que também foram acrescentados e analisados durante o estudo.

Inicialmente foi realizado um primeiro contato, este objetivou o estabelecimento de vínculo entre entrevistado e entrevistador, foram explicados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, assim como as questões éticas que envolvem o estudo.

No dia marcado, a entrevista foi realizada de forma individual, na escola escolhida para o estudo. Na escola tivemos a oportunidade de reconhecer o ambiente e deixar o sujeito à vontade em seu espaço de trabalho.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, tanto palavras como gestos e atitudes durante a coleta, com o objetivo de obter uma análise de dados satisfatória. Ressaltamos a preservação da identidade do participante e sua autorização em cada parte do processo de coleta dos dados.

O roteiro de perguntas utilizadas nas entrevistas pode ser visualizado no apêndice A.

2.4.4. Observação na pesquisa de campo

Nesta pesquisa foi realizada a observação dos educandos com deficiência múltipla e seus professores na sala de aula e no cotidiano escolar com o objetivo de compreender melhor o sujeito em sua relação.

Para Sampiere (2013), a observação vai muito além de uma simples visão, ela envolve reflexão permanente, estarmos atentos a detalhes, acontecimentos e interações.

Segundo Chizzotti (1991, p. 44), “trata-se de ver e registrar, sistemática e fielmente, fatos e circunstâncias em situações concretas que foram definidas de antemão e que estejam ligados ao problema em estudo”. Deste modo, a observação envolve registros e exige técnicas que se complementam para esclarecer dados da pesquisa.

Sampiere (2013) destaca as sugestões de Lofland e colaboradores (2005) sobre os elementos a serem observados: o ambiente físico, ambiente social e humano, atividades individuais e coletivas, materiais utilizados e fatos relevantes.

Cabe ressaltar que a observação do ambiente social e humano recebeu mais atenção no estudo, pois concentrou as necessidades que a pesquisa precisava alcançar. A observação compreende Segundo Lofland (*apud* SAMPIERE, 2013, p. 420) “as formas de organização em grupo e subgrupos, padrões de interação ou vinculação”.

A observação foi realizada de forma ativa, pois houve participação nas atividades realizadas em sala de aula uma vez por semana durante dois meses. Durante os atendimentos no AEE observamos apenas duas vezes, pois o fato de ter alguém diferente na sala tirava a atenção do educando para as atividades.

Nessa perspectiva, para ocorrer a compreensão do ambiente, dos sentimentos e interações se fez imprescindível à observação e a transcrição do que foi observado.

De acordo com Marcondes (2010, p. 29), “interpretar significa assim reconstruir os sentidos dos fenômenos observados, a partir da compreensão desses como elementos de um sistema mais amplo de significados, relacionando-os com outros elementos do sistema”. Considera que a reconstrução do significado da realidade do sujeito em seu contexto é o principal motivo da importância da pesquisa qualitativa. Logo, ao buscar compreender o sentido do que é vivido pelo sujeito do estudo, alcançamos nossos objetivos metodológicos enquanto pesquisa.

Além disso, a observação permitiu a aquisição de informações que só puderam ser sistematizadas através dos recursos utilizados nesta etapa, sendo eles, filmagens, fotos, transcrições de comportamentos e linguagens verbais.

Para Lüdke e André (1986), a observação precisa ser controlada e sistemática, caso contrário pode não ser um instrumento fidedigno. Desta forma, o observador deve estar bem preparado com seus recursos e organização.

O tempo estimado para a observação foi de duas horas, no início das atividades cotidianas na sala de aula. Com isto, buscamos observar melhor o desempenho dos professores e o resultado dos educandos, não se tornando uma observação longa e cansativa que possa alterar seu resultado.

Para complementar o processo de organização e sistematização foi elaborado um roteiro de observação, ver Apêndice B.

Observamos que a sala de recursos multifuncionais é disponibilizada aos educandos com deficiência, e estes, tem o auxílio de um professor a quem designamos de João, que auxilia os educandos durante duas horas semanais, sendo a maioria em contraturno, salvo algumas exceções, por questões de disponibilidade da família, tratamentos médicos e assistências dos educandos.

Acompanhamos dois educandos com deficiência múltipla matriculados na instituição de ensino, como citado anteriormente, estes frequentam as classes regulares diariamente e tem assistência do AEE semanalmente.

2.4.5. Sistematização e análise dos dados

Utilizaremos para análise e sistematização dos dados coletados técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016), entre as quais a categorização analítica e temática.

Para Bardin (2016, p. 36), “a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Segundo a autora, esta análise é um conjunto de técnicas de comunicação.

Essa análise de dados para Chizzotti (1991, p. 48) compreende “... classificar, categorizar, compilar os dados, descrevê-los, analisa-los e chegar às conclusões a respeito da hipótese aventada no início, seja para confirmá-la, seja para infirmá-la”.

Alguns critérios de análise foram estabelecidos durante a coleta de dados, critérios que viabilizasse a compreensão advinda do processo de entrevista e observação. Para a escolha destes critérios se considerou o tempo total de duração da pesquisa, os recursos disponíveis no ambiente de pesquisa e o interesse pela participação na pesquisa por parte dos sujeitos.

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (ANDRÉ, 2005, p. 51).

O momento da sistematização se caracteriza um processo no qual se busca organizar os dados coletados através de categorias, reconhecendo o discurso, expressões e aspectos não ditos. Estes dados se cruzam para que a análise atinja seu objetivo na pesquisa, e esclareça os pontos levantados no início do estudo.

De acordo com Sampiere (2013, p. 456):

A essência é que os segmentos que têm natureza, significado e características semelhantes entram em uma mesma categoria e recebem o mesmo código, e os que são diferentes são colocados em diferentes categorias e recebem outros códigos. A tarefa é identificar e rotular categorias relevantes dos dados.

Dito isto, nesta pesquisa foram escolhidas categorias de análise, que se interpuseram entre si e concretizaram as informações, gerando assim a conclusão a que se chega o estudo.

Marcondes (2010) comenta cinco estágios que fazem parte do processo de uma pesquisa qualitativa, entre eles estão a análise na íntegra e a geração de dados dialógicos, ambos dão suporte crítico ao processo.

Os critérios de julgamento e as bases de interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho. Busca-se na interpretação dar sentido aos dados coletados, interpretá-los e buscar coerência teórica, esses são os objetivos deste processo que vai sendo lentamente realizado e aprofundado em bases reflexivas. Nesta etapa, se utiliza diferentes técnicas de triangulação (com outros pesquisadores, ou com diferentes fontes de dados) (MARCONDES, 2010, p. 34).

Ao longo da pesquisa buscamos estabelecer sentido nos dados coletados, analisando divergências e convergências entre eles, ressaltando comportamentos rotineiros e atípicos, criando técnicas de triangulação para auxiliar nesta compreensão e análise. Cabe ressaltar que os dados não são independentes, eles dependem da análise, ou seja, não podem apenas ser transcritos.

Assim, procuramos conduzir a análise e sistematização dos dados por meio do processo de categorizações, essas categorias vieram de relatos que se destacaram para o melhor alcance dos objetivos da pesquisa.

Desta forma, as categorias escolhidas foram: *Inclusão escolar* (ANTUNES, 2014; FIGUEIRA, 2015; MANTOAN, 2006), *Relações Interpessoais* (CRIVELARO, 2010; DEL PRETTE, 2014; FRITZEN, 2010), *Prática Escolar* (ANDRÉ, 1995).

A *Inclusão escolar*, para Figueira (2015, p. 89), é um canal de mudanças que pode engajar várias transformações, “a palavra incluir significa abranger, compreender, somar e é nesse sentido que deve se pensar quando se fala em inclusão de pessoas com deficiência, é trazer para perto, dar a ela o direito de ter as mesmas experiências, é aceitar o diferente e também aprender com ele”. Diante disso, a inclusão escolar, esclareceu conceitos e políticas vigentes em nossa atualidade, trazendo direitos conquistados por educandos com deficiência em nosso país.

Nas *Relações Interpessoais*, por sua vez, Del Prette (2014, p. 35) ressalta que “ A manutenção ou melhoria das relações interpessoais é um indicador de competência social associado, também, ao compromisso com a relação”. Desse modo, o estudo das relações acrescentou a pesquisa conceitos e saberes sobre competências e habilidades sociais que contribuem para o desempenho social, situacional, cultural e educacional.

A *Prática Escolar* foi a terceira categoria escolhida para a pesquisa, esta é bem diversificada e depende de diversos fatores como concepções teóricas, tendências educacionais e culturais. Segundo André (1995) o estudo da prática escolar divide-se em três dimensões, dentre estas nos atemos nesta pesquisa nas dimensões organizacional e pedagógica.

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. [...] A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem (ANDRÉ, 1995, p. 36)

Assim, as dimensões citadas promoveram suporte norteador para as análises realizadas na pesquisa, logo, problematizaram as práticas dos professores, tanto no seu ambiente de trabalho e suas formas de avaliação e ensino, como em suas relações no ambiente escolar.

A categorização realizada direcionou a pesquisa, e auxiliou na organização dos dados e produção teórica, fornecendo conceitos essenciais para o desenvolvimento do estudo e alcance dos resultados, realizando assim o objetivo proposto pela pesquisa.

2.4.6. Cuidados éticos

No decorrer da pesquisa foram obedecidos critérios éticos, os quais foram seguidos em cada etapa realizada, tanto nas teóricas como em questões práticas.

A ética é essencial para que ocorra respeito pelos participantes e pela fidedignidade da pesquisa. O estudo só ocorre quando existe um acordo entre pesquisador e o participante da pesquisa.

Durante a coleta de dados foram esclarecidos todos os aspectos legais da pesquisa para que os participantes tivessem livre opinião sobre o assunto, não se sintam coagidos, pois a educação privilegia a liberdade da ação humana e suas construções morais, logo uma pesquisa em educação não deve desconsiderar os critérios da ética.

Para Torres (2014, p. 471):

Num primeiro olhar, a relação entre ética e educação poderia ser tomada como uma pressuposição, dado ser bastante razoável considerar que, de algum modo, a educação deva comportar uma dimensão ética. Ambas, ética e educação, dizem respeito à ação humana, referindo-se à maneira de agir das pessoas e essas dispõem, em algum grau, de um senso comum moral oriundo do processo de socialização.

Neste processo de socialização o ser humano é visto como tal quando percebe sua identidade sendo reconhecida e respeitada. Desta forma, esta pesquisa se resguarda em princípios éticos. Por isso, adotamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi aplicado aos participantes da pesquisa (ver apêndice C).

Ressaltamos que as informações a respeito da pesquisa, como objetivos, metodologia, exposição dos resultados e garantia de anonimato, foram garantidos a todos os participantes.

De acordo com Oliveira, Teixeira (2010), existem quatro princípios estabelecidos por Brasil (1996) que devem ser atendidos pelo pesquisador no momento da elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), são eles:

- Autonomia que visa resguardar a dignidade e vulnerabilidade do ser humano;
- Beneficência, que garante o máximo de benefícios, em detrimento dos danos;
- Não maleficência, evitar danos previsíveis;
- Justiça e equidade, considerar o sentido sóciohumanitário da pesquisa.

Dito isto, esta dissertação se compromete com os procedimentos exigidos em lei, considerando esse processo como uma normalização necessária para proteger os participantes e garantir a confiabilidade da pesquisa.

3. POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Nesta seção serão apresentados fundamentos legais sobre a educação inclusiva, as legislações que garantem direitos para educandos e destacam como deve ser o atendimento e a estruturação destes no período de escolarização e aprendizagem.

Este conhecimento auxiliou na compreensão do cotidiano escolar no ambiente em que realizamos a pesquisa, nos possibilitando discutir sobre direitos e garantias fundamentais presentes no *Lócus* da pesquisa, que implicam diretamente no processo de escolarização e nas relações instituídas neste ambiente.

3.1. Política de Educação Inclusiva: concepção e diretrizes teóricas

Em relação à inclusão das pessoas com deficiência consideramos a exclusão vivida por essas pessoas, que de tão marcadas na sociedade, para dissolvê-la foi necessária a criação de leis, a fim de garantir-lhes os direitos sociais.

Todo ser humano necessita ser incluído e assim constituir características próprias que o tornam único e com um sentido singular. “A forma como cada pessoa vai sendo sustentada, do ponto de vista simbólico e incluída na sua família, na escola, no social desenha marcas particulares em sua subjetividade” (KREISNER; *et al.*, 2013, p. 120). Porém, existe a possibilidade dessas marcas serem ressignificadas diante de um novo paradigma inclusivo.

A educação inclusiva é conceituada por Alves (2012, p. 82) como “a ação de promover de modo abrangente tanto o desenvolvimento humano quanto a preservação e a continuidade da cultura, envolvendo neste proceder todos os indivíduos em fase de formação de sua personalidade”.

Diante deste conceito, a inclusão abrange a cultura em sua totalidade, cada indivíduo possui um papel em seu desenvolvimento e de seus pares.

Durante o processo de inclusão na educação foram selecionadas características que definem se uma pessoa possui deficiências e se precisa de

cuidados especiais, porém, estas características não são rígidas, pois não se esgotam em suas categorizações.

A Política Nacional de Educação especial (2007, p. 9) enfatiza que:

As definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotam na mera especificações ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbio, síndrome ou aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Com vistas ao direito de todos ao exercício da cidadania é importante compreender como ocorre o processo de facilitação do convívio em sociedade de forma justa e imparcial. Baseado neste fato, apresentamos algumas leis que regulamentam a inclusão como fator prioritário para a chegada das pessoas com deficiência na escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2007, p.1).

Este documento versa sobre a inclusão das pessoas com deficiência e seu atendimento na escola comum, superando a limitação destes educandos às Classes Especiais, que antes era o único recurso educativo permitido as pessoas com deficiência. Porém, os educandos eram mantidos separados do restante dos educandos, em classe ou escolas onde só frequentavam pessoas com alguma deficiência.

A partir da criação desta política nacional de educação especial (2007), na teoria, todos os alunos devem ser vistos com os mesmos direitos (igualdade) no ambiente escolar, e merecem ter suas necessidades atendidas da maneira mais satisfatória possível (equidade).

Diante da compreensão que todos somos iguais em termos de direitos, e diferentes em nossa subjetividade, precisamos receber educação e oportunidades que facilitem o convívio social. A Declaração de Salamanca, que apresenta "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências",

explicita algumas medidas que precisam ser observadas pela escola inclusiva, tornando o atendimento à pessoa com necessidades educativas especiais uma prioridade, apontando que a escola necessita adaptar-se e seguir alguns princípios para viabilizar a inclusão escolar:

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (SALAMANCA, 1994, p.2).

Desse modo, entendemos que não deve haver nenhum tipo de escolha sobre quem pode ser atendido e/ou incluído na escola regular, antes todos devem ser matriculados neste espaço, e a escola precisa buscar “mecanismos participatórios e descentralizados” para a viabilização do atendimento a esses educandos.

A educação especial, também, deve fazer parte desse processo inclusivo, além da preparação necessária da equipe escolar, o que requer aprimoramento e planejamento por parte da instituição escolar, assim como de recursos para tal.

Podemos, ainda, buscar embasamento que justifique e mostre a concretude do processo de inclusão recorrendo a LDB, Lei 9394/96, em seu Art. 3º, ao descrever os direitos à educação:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, p.7).

O inciso I deixa claro que não pode haver diferenciação no acesso à escola, todos os educandos devem ter o direito, não apenas de adentrar nesse espaço, mas nele permanecer, tendo como garantia a liberdade de aprender, demonstrar suas ideias e ser respeitado.

Esses princípios visam estabelecer ao processo de ensino, igualdade, equidade, liberdade e respeito. Desta forma, o educando tem a oportunidade de acessar diversos meios que o amparem em sua aprendizagem, facilitando a mesma, através de recursos diversos, acessibilidade necessária, incentivo à cultura e a arte.

Mas adiante, no Art. 58, a mesma Lei, já atualizada, descreve o que é a Educação Especial e o seu papel no atendimento a pessoa com deficiência no ambiente da escola regular.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 23).

A educação inclusiva no âmbito da Educação Especial não substitui o ensino comum, favorecendo o aprendizado do educando com deficiência, dando suporte para que este ultrapasse algumas dificuldades no espaço escolar.

A Política Nacional de Educação especial (2007) define como pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2007, p.9).

Estes educandos apresentam alguns impedimentos que podem ser de ordem física, mental, intelectual ou sensorial. Sendo assim, necessitam de um suporte maior de órgãos públicos educacionais, para superarem barreiras e alcançarem uma efetiva participação na escola e na sociedade.

A implantação de políticas educacionais para atender estes educandos com deficiência, por meio de princípios e diretrizes educacionais inclusivas abriu portas para a escola viabilizar o processo de inclusão.

A educação especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2007) como modalidade de ensino e o atendimento educacional especializado como ponte de acessibilidade a recursos

pedagógicos que considerem as necessidades específicas do aluno, o reconhecimento da educação infantil como início da inclusão escolar e base para o desenvolvimento, o incentivo a inserção no mundo do trabalho e a efetiva participação na sociedade.

O Decreto nº 3298/99, que trata sobre o direito à educação, apresenta as seguintes diretrizes:

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e

VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista (BRASIL, 1999, p. 3).

A inclusão escolar da pessoa com deficiência requer estas medidas para que aconteça com eficiência, o respeito as suas peculiaridades exercem um grande efeito no processo de escolarização, pois possibilita ao educando ser compreendido e atendido integralmente, sendo visto como sujeito de necessidades especiais.

Segundo Meletti e Kassar (2013), o processo de escolarização de sujeitos com deficiência significa a aplicação de recursos e estratégias e o enfrentamento de desafios no ambiente escolar.

Em relação ao Decreto nº 3298/99 enfatizamos, ainda, os objetivos desta política:

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e

V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999, p. 3).

Estes objetivos buscam inserir a pessoa com deficiência em todos os setores da comunidade, além de programas que favoreçam sua inclusão e desenvolvimento social.

Existem vários desafios a serem enfrentados para que se cumpram estas diretrizes e se alcance tais objetivos. Carneiro (2013, p. 109) ressalta alguns destes desafios, entre os quais:

1. [...]
2. Conscientização da comunidade escolar sobre o direito que cada indivíduo tem de se desenvolver cognitivamente e socialmente de acordo “com suas necessidades básicas de aprendizagem”. [...]
3. Articulação permanente entre escolas do sistema regular de ensino e instituições especializadas, ensejando-se a intercomplementaridade de ações na perspectiva da factibilidade da inclusão educativa, o que não ocorrerá sem parcerias, inclusive parcerias com a família [...].

Em síntese, o suporte escolar e familiar é indispensável para o desenvolvimento de crianças com deficiência. Muitas vezes a família não possui crenças no desenvolvimento da criança, o que dificulta o trabalho escolar, porém, é papel da escola esclarecer e orientar pais e familiares sobre possibilidades e formas de ampliação da aprendizagem.

A acessibilidade também faz parte das conquistas destinadas as pessoas com deficiência, através desta, todos têm direitos a equipamentos que lhe proporcionem acessibilidade de diversas formas e em diversos ambientes. Além disso, a exclusão de entraves que limitam ou bloqueiem sua acessibilidade em qualquer ambiente.

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004, p. 3).

Apesar destas garantias, muitas escolas ainda não tiveram mudanças em suas estruturas como elevadores, rampas, vias de acesso.

Entretanto, em meio a leis e decretos, que viabilizam o processo de inclusão, a pessoa com deficiência conseguiu com o passar dos anos, oportunidades que fomentaram mudanças na educação brasileira e que promovem conquistas que ultrapassam ações inadequadas de exclusão.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 3).

Segundo Mantoan (2006), o objetivo da inclusão é reconhecer e valorizar a diversidade como sendo uma condição humana que favorece a aprendizagem. Desta forma, os educandos com deficiência, ao serem incluídos em classes comuns, proporcionam mudanças e construções de possibilidades inesgotáveis, não apenas para eles, mas para todos ao seu redor.

Portanto, as políticas públicas disponibilizam fundamentação para o trabalho docente, suporte teórico, orientação para o ambiente escolar e para a família, além de direitos garantidos por lei, facilitando assim a entrada de pessoas com deficiência na escola, no mercado de trabalho e na sociedade de forma geral.

3.2. Política de Educação Inclusiva para Educandos com Deficiência Múltipla

O conceito de deficiência múltipla vem sendo bastante discutido por estudiosos, sobretudo por não haver ainda um consenso sobre esta área de deficiência. Desta forma, usaremos neste estudo a definição de Carvalho (2000, p.47) que afirma ser a deficiência múltipla: “uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social”.

Para Carvalho (2000), algumas dimensões envolvem a manifestação de deficiências múltiplas:

Quadro 8 – Dimensões da deficiência múltipla

Física e Psíquica	Sensorial e Psíquica	Sensorial e Física	Física, psíquica e sensorial
Deficiência física associada à deficiência mental;	Deficiência auditiva à deficiência mental;	Deficiência auditiva associada à deficiência física;	Deficiência física associada à deficiência visual e a deficiência mental;
Deficiência física associada a transtornos mentais;	Deficiência visual associada à deficiência mental;	Deficiência visual associada à deficiência física;	Deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência mental;
	Deficiência auditiva associada a transtornos mentais		Deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência visual;

Fonte: CARVALHO, 2000, p. 54.

A Lei nº 13.146/2015 quando versa sobre o direito à educação em seu capítulo IV e Art. 27. Observa que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

Nesse contexto, independente das dimensões da deficiência múltipla, esses educandos precisam ser incluídos e ter sua aprendizagem e desenvolvimentos assegurados.

A deficiência múltipla, por não se caracterizar especificamente pelas mesmas deficiências, envolve níveis de gravidade, quando a pessoa é muito afetada se torna mais dependente de seus auxiliares mais próximos. Para Carvalho (2000, p. 49), alguns aspectos devem ser considerados:

- a atitude de aceitação por parte da família;
- a intervenção adequada para atuar nas causas e nos efeitos das deficiências;
- a oportunidade de participação e integração da pessoas ao ambiente físico e social;
- o apoio adequado, com a duração necessária, para melhorar o funcionamento da pessoa no ambiente;
- o incentivo a autonomia e à criatividade;
- as atitudes favoráveis à formação do autoconceito e da auto-imagem positivos;

Esses aspectos contribuem para o desenvolvimento e crescimento social da pessoa com deficiência múltipla. Assim, a educação e as relações sociais constituem de forma fundamental, elementos para o alcance destes aspectos.

Segundo Carvalho (2000), a pessoa com deficiência múltipla terá algum grau de afetação em seu relacionamento social, a partir deste conceito entende-se que as relações deverão ser especialmente trabalhadas e estimuladas, promovendo a participação efetiva deste aluno com seus pares.

No âmbito escolar os educandos com deficiência múltipla apresentam necessidades especiais que quando atendidas favorecem o seu processo de escolarização. Estas necessidades possuem foco no ambiente e nos recursos disponíveis, sendo elas o adequado espaço físico, material pedagógico, apoio apropriado dos professores e da família, atividades psicomotoras e cognitivas facilitadoras e incentivo a comunicação e interação.

Para Kassir (1999, p. 69):

[...] é sempre em um determinado “mundo” (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social.

Neste sentido, a criança com deficiência tem condições de alcançar seu desenvolvimento mental e social de acordo com as oportunidades que lhes são

oferecidas. Estas oportunidades permitem a internalização necessária para a constituição de sua aprendizagem, autonomia e afeto.

A Educação Especial, através de regulamentações, passa ser um suporte na inclusão da pessoa com deficiência, possibilitando que através do Atendimento Educacional Especializado - AEE seja lhe fornecido o atendimento das necessidades referentes à sua deficiência.

A grande problemática encontrada no âmbito escolar em relação ao AEE é que ele deve acontecer preferencialmente em salas com recursos multifuncionais, e embora exista uma legislação que determina como deve ser esta sala, ainda nos deparamos com salas onde só existem cadeiras e mesas, sem os equipamentos e materiais didáticos necessários. Isto quando existem salas de recursos multifuncionais nas escolas.

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, a educação especial deve ser inclusiva e ocorrer preferencialmente em classes regulares de ensino, logo, o AEE deve funcionar como um auxílio estruturado para estes educandos, o que nem sempre é visto na prática. Detalharemos a diferença entre esses dois ambientes a fim de que se entenda o que estamos criticando, com base na narrativa de professores do AEE de uma escola no município de Paragominas-Pará.

Em primeiro lugar, sobre a sala de recursos, o professor não contava com nenhum aparato tecnológico que o auxiliasse em seu atendimento ao educando com deficiência, estes educandos eram atendidos no mesmo turno da turma regular em que estavam matriculados. Desse modo o professor da sala de recursos geralmente retirava esse educando da sala regular para ajudá-lo nas atividades de forma mais individual.

Hoje, com o advento da inclusão e das discussões em torno do atendimento das necessidades dos educandos com deficiência, houve a preocupação de se descrever e caracterizar como deveria se dar esse atendimento e em que ambiente seria conveniente que ele acontecesse, foram então criadas as Salas de Recursos Multifuncionais.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para “garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 9).

Um Programa foi criado a fim de garantir esse direito implantando na escola salas com equipamentos específicos e professores especializados, que possibilitassem um atendimento adequado as necessidades especiais dos alunos com deficiência. Desse modo, os objetivos do Programa visam:

- apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

De acordo com o Programa, os objetivos estão todos voltados para um atendimento que garanta ao educando acessibilidade ao ensino e a garantia de um Atendimento Educacional Especializado, o que se configurou chamar de AEE.

O Decreto nº7.611/2011 esclarece o que vem a ser o AEE e como o serviço deve ser prestado:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
 I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
 II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

Segundo o documento esse apoio especializado visa mitigar barreiras que possam dificultar o processo de escolarização destes educandos com deficiência, fornecendo condições acesso, ações educativas, recursos adaptados e continuidade dos estudos.

Nessa visão, não cabe mais um atendimento com as características de “reforço escolar”, pois o que se espera agora é que o professor, ao conhecer as necessidades específicas do educando, permita, pela acessibilidade adequada, que o educando, alcance uma formação autônoma e independente.

Para o alcance desse processo, os educadores dispõem ou deveriam dispor, de acordo com a legislação, de recursos e tecnologias que facilitam a aprendizagem

de educandos com deficiência múltipla. É importante ressaltar que antes de qualquer trabalho educativo o professor precisa conhecer o educando, para a partir disso, planejar de forma adequado o seu desenvolvimento, estabelecendo métodos atingíveis de aprendizagem e comunicação.

Devido a limitações sensoriais, cognitivas ou físicas algumas pessoas são impossibilitadas de acessar os recursos de hardware ou software que o mundo digital oferece. Para compensá-las existem próteses denominados de Tecnologia Assistiva (TA). [...] O propósito da TA reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade em geral (FLORINDO; NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 124-125).

Esse recurso proporciona melhor desempenho, autonomia, qualidade de vida e inclusão social aos educandos com deficiência múltipla. A instituição ao disponibilizar oportunidades que reduzem as limitações destes educandos e oferecerem profissionais qualificados auxilia no desenvolvimento e na capacitação dos mesmos.

Alguns exemplos de instrumentos de tecnologia assistiva são lupas, teclados especiais e em braile, auxílios para alimentação e vestuário de maneira independente, métodos de comunicação alternativa, entre outros. No decorrer da pesquisa veremos os recursos disponíveis pela instituição escolhida para o estudo.

O programa de Tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais – TECNEP é um programa federal criado em 2000, com a finalidade de preparar educandos com deficiência para o mercado de trabalho e oferecer recursos tecnológicos para isso. Com ele, podemos notar uma aproximação ao cumprimento de legislações que afirmam a igualdade em qualquer esfera, como a educacional, social e profissional.

Esse fato se torna possível através da disponibilidade de tecnologias de apoio que auxiliem o educando desde os momentos iniciais de desenvolvimento, suprimindo limitações físicas e sociais.

No Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência múltipla (2000) são citados vários tipos de apoios que podem ser prestados às pessoas com deficiência múltipla entre eles estão:

- realizar o atendimento especializado de que a pessoa necessita;
- mediar a aprendizagem de habilidades de cuidados pessoais, de maneira autônoma;
- encorajar e apoiar a realização de tarefas escolares;

- providenciar equipamentos e materiais necessários para atender às necessidades especiais tais como, prótese auditiva, bengala branca, lupa, mobiliário adaptado e outros;
- fazer modificações no ambiente escolar que propiciem a aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- criar serviços e programas especializados que fortaleçam a aprendizagem do aluno;
- fazer adaptações no lar que possibilitem a autonomia da pessoa nas atividades cotidianas;
- adaptar o material escolar para o acesso do aluno às provas, exercícios, leituras;
- ensinar o uso dos utensílios domésticos, aparelhos eletrônicos e outros bens materiais da família e da comunidade (CARVALHO, 2000, p. 61-62).

Atender a esses apoios faz parte do processo de assistência que possibilita aprendizagem destes educandos, em consequência a qualidade de vida e a satisfação pessoal.

Neste estudo, em específico, focaremos nas relações estabelecidas no ambiente escolar, tanto no AEE como na participação destes educandos nas classes comuns.

Retomando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar é compreendida como oportunidade de viver com a diferença, sem excluí-la ou ignorá-la. Para Mantoan (2006, p. 17),

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que defini um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Logo, as diferenças estão presentes na inclusão, e são aceitas e reconhecidas como parte do processo de vida e desenvolvimento, pois todos possuímos características diferentes, tanto físicas como comportamentais. Estas características precisam ser entendidas para que ocorram possibilidades de superações, ressignificações e aceitações.

De acordo com Mantoan (2006), temos que considerar as diferenças naturais e sociais dos educandos, pois cada educando é único em suas peculiaridades não se pode cobrar o contrário, pois cada um precisa de oportunidades que completem suas necessidades específicas. A inclusão não deve trazer ao educando o destaque de sua diferença e sim o reconhecimento de suas possibilidades através da aceitação do diferente como presente em todo ser humano. Segundo a autora com o

reconhecimento da diferença encontramos a possibilidade de proporcionar a igualdade de direitos.

[...] na relação pedagógica com o deficiente múltiplo, é de fundamental importância que se localizem suas necessidades e capacidades, para que seja oferecido a ele um meio compatível com elas, com o intuito de facilitar sua relação e seu crescimento (BOATO 2009, p. 38).

O professor age como facilitador neste processo, pois, ajuda na relação desenvolvendo o potencial destes educandos, através de meios e recursos apropriados para tal. Desta forma é importante compreender a ideia dos mesmos sobre essa inclusão e suas práxis.

Quadro 9 - Inclusão na educação

Pontos de vista dos participantes da pesquisa	
João	<i>“A inclusão se ela ocorresse de fato seria muito bonito, como o governo coloca no papel, mas a verdadeira inclusão é aquela que o meu aluno vem para a escola todo dia e tem direito de aprender e se ele necessita de uma atividade adaptada ele tem direito a essa atividade todo dia de acordo com o conteúdo que tem para as outras crianças”.</i>
Marta	<i>“Eu vejo que a inclusão em muitos pontos favorece, mas em muitos não, por que se o professor não tiver nem um cursinho técnico e não estudar, ele não avança muita coisa não”.</i>
Ana	<i>“O meu ponto de vista enquanto a isso é que eu acho que a gente devia ter sido mais preparada para receber, eu acredito que eles só jogaram né”.</i>

Fonte: Entrevista com os professores, 2017.

Apesar do apoio de todos os professores a inclusão na educação, estes enfatizam as dificuldades enfrentadas, sendo estas a falta de formação, falta de materiais para atividades adaptadas, falta de apoio, entre outras.

Neste contexto, presenciamos também o fato de muitos educandos não possuírem auxílio familiar, por questões econômicas e algumas vezes sociais, nesses casos, a ajuda educacional fica sobre a responsabilidade apenas da escola e de sua equipe. Ana relatou bastante essa dificuldade, pois, considerou os empecilhos em conseguir a atenção do educando na sala de aula quando este passa por tribulações em casa.

[...] tem todo um histórico familiar, tem pais usuários de drogas, outros que bebem a noite toda. Então a criança convive num meio desse e o resultado vem para sala de aula, ele não tem rendimento, ele se sente um aluno retraído, por que às vezes eles acham que os colegas sabem do histórico

de vida do pai e acaba se retraindo um pouco. Às vezes eles acabam me pegando como mãe, eu tento passar para eles um afeto de mãe também [...] (Ana).

A responsabilidade da escola envolve contemplar funções que exigem um contato mais próximo professor-educando. O professor precisa adentrar o universo do educando, com cada peculiaridade que atravessam essa relação.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para o alunos de menos rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 5-6).

Deste modo, os professores devem visar a aprendizagem do educando, investindo em planejamento pedagógico, estratégias de recuperação, aprimoramento profissional e parcerias com a escola e comunidade. O processo de conscientização da importância da educação, principalmente em comunidades mais carentes, é essencial para o desenvolvimento do educando e isso se torna possível inicialmente com uma boa relação professor-educando.

Kreisner e colaboradores (2013) sugerem que o professor precisa falar a língua do aluno e, além disso, trabalhar como tradutor para os outros alunos do grupo. Sendo assim, o professor deve observar e compreender estes educandos e favorecer a interação do mesmo no grupo e com seus pares.

Boato (2009) sugere a alternância entre as atividades que favorecem vínculo e afeto, com aquelas que propiciam conhecimento, para dessa forma se estabelecer uma relação que supra a necessidade educacional destes educandos de forma satisfatória.

[...] o princípio da “alternância funcional” entre as formas de atividades que ora são predominantemente afetivas e voltadas para a construção do “eu”, ora são intelectuais, voltadas para o conhecimento do mundo – e, apesar de elas alternarem a dominância dos comportamentos, não são exteriores uma a outra (BOATO, 2009, p.46).

Diante disto, o educando com deficiência, da mesma forma que os outros educandos, requer cuidados especiais e que objetivem a totalidade de possibilidades do mesmo.

A escola é o ambiente que oferece muitas probabilidades de conquistas as pessoas com deficiência múltipla, porém algumas observâncias devem ser seguidas para tal. "... o sujeito e os objetos não têm uma relação direta, e por isso não basta apresentar as coisas, as letras, os números para que os alunos os aprendam em uma determinada lógica" (KREISNER *et al.* 2013, p. 114).

Em alguns casos, os educandos são vistos e tratados como máquinas de informações, e se espera que possam armazenar o maior conteúdo possível, caso contrário não tiveram rendimento apropriado para idade, sendo essa uma tradução metódica da realidade da educação.

O processo de mudança dessa perspectiva encontra diversas barreiras, entre elas a descrença na possibilidade de aprendizagem e a dificuldade na interação com colegas e família.

Nas descrições dos programas de educação de pessoas com deficiência múltipla, pode-se ver que existem sérias dificuldades a serem transpostas. Uma delas é a de superar o pensamento generalizado de que, na deficiência múltipla, é muito difícil conseguir progressos educacionais que vão determinar a qualidade da inclusão social (ARAOZ; COSTA, 2015, p. 14).

Vale mencionar que, outros obstáculos também são encontrados no processo de escolarização destes educandos com deficiência múltipla, entre eles a falta de um acompanhamento interdisciplinar e o reduzido número de estudos que auxiliem a equipe através de embasamento científico.

Diante do exposto e nossas experiências no cotidiano escolar, ainda são observadas falhas em relação ao cumprimento de políticas públicas no que diz respeito a acessibilidade e inclusão de educandos com deficiência múltipla, porém o advento das leis forneceu um primeiro suporte, e um começo positivo para as conquistas que antes eram desacreditadas. A esse respeito, são inúmeras as causas de algumas barreiras que parecerem intransponíveis, entretanto, alguns estudos trazem uma nova crença que vem permitindo cada dia uma nova conquista, entre estas conquistas presenciamos a importância direcionada as relações interpessoais estabelecidas por estes educandos.

4. AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Para o desenvolver da pesquisa foram discutidos alguns conceitos essenciais que nortearam e fundamentaram o estudo sobre relações interpessoais, assim como direcionaram a interpretação e análise de dados.

Nessa seção serão apresentados alguns conceitos relevantes e a análise dos dados coletados nas entrevistas e observações, direcionando a discussão ao ambiente escolar, mais especificamente às práticas e relações instituídas neste ambiente com educandos com deficiência múltipla.

4.1. As relações interpessoais e a deficiência

Considerando que as relações interpessoais compreendem a porta de entrada para as pessoas na sociedade e na cultura, com os educandos com deficiência não é diferente. Contudo, é importante notar que essas relações precisam ser estudadas e estimuladas, de maneira que contribua para o desenvolvimento afetivo e social da pessoa.

O desenvolvimento escolar também traz comprovações de maior eficiência quando em meio de relações bem estruturadas e estimuladas. Porém, o educando com deficiência múltipla apresenta algumas barreiras, como citado anteriormente, em seu desenvolvimento social e interação.

Dito isto, ressaltamos que estabelecer relação não é uma tarefa fácil e rápida na educação especial. Muitos educandos trazem aversão a contatos e outros apenas restrições. Entretanto, um pensamento a se seguir é enfatizado por Boato (2009, p. 44): “a educação, no entanto, deve satisfazer às necessidades orgânicas, relacionais, afetivas e intelectuais para que haja a construção do “eu” e sua relação com o outro e com o mundo dos objetos”.

Logo, a educação tem papel fundamental na satisfação e favorecimento destas relações, independente do educando possuir ou não alguma deficiência, e a equipe precisa estar ciente e contribuir para que isso ocorra.

Na busca de um conceito, Antunes (2014, p. 9) entende por “*relações interpessoais* o conjunto de procedimentos que facilitam a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas”. Em outras palavras, estas relações interpessoais são construídas pelo meio no qual se está inserido e

através dos estímulos recebidos, esses envolvem a aceitação, compreensão, comunicação e ajuda constante.

Convém compreender que essas relações se iniciam no ambiente familiar, assim produzem características que podem ser dissolvidas ou estruturadas no ambiente escolar. Tais características advêm de alguns fatores, entre eles os costumes familiares, a cultura, a situação econômica e as situações de vulnerabilidade, o acesso a informação, falta de recursos para a busca de ajuda e orientações médicas sobre possibilidades e restrições no cuidado da criança, entre outros.

Os pais enfrentam dificuldades que nunca imaginaram e a forma de reagir a elas também é inimaginável. “O tempo que os pais levarem para fazer o luto do filho ideal e se reinventarem como mãe e pai diante desse filho inesperado será decisivo à constituição do sujeito” (KREISNER *et al.*, 2013, p. 111).

Muitos educandos com deficiência se tornam dependentes de seus cuidadores e professores. Existe, histórica e culturalmente, uma dependência estimulada nesse processo de constituição do sujeito, e que precisa ser entendida, para assim haver mudança e favorecimento de autonomia.

Muitos podem ser os motivos que fazem esse processo repercutir por anos, um deles é a comodidade em realizar a ajuda ao invés de ensinar, o que sempre exige mais tempo e esforço.

Para Boato (2009), a relação afetiva não deve causar dependência do professor por parte do aluno, antes disso, devem seguir no sentido de dar autonomia para este.

Ao se buscar a formulação da própria identidade desses educandos, reconhecemos a importância do outro nessa ação.

O “outro”, seja adulto ou criança, contribui para que tenha noção de sua própria existência e do mundo a sua volta. Essas relações envolvem elementos psicologicamente significativos de emoção e de afetividade que contribuem para a formação de sua identidade e da disponibilidade para estabelecer e ampliar contatos sociais (CARVALHO, 2000, p. 93).

Esta contribuição é essencial para educandos com deficiência múltipla, pois possibilita que eles reconheçam o mundo ao seu redor como algo externo e que lhe propicia sentimentos de emoção, afetividade, carinho e satisfação.

Todos os que convivem com a criança devem, portanto, despertá-la e “acordar” seu desejo de interagir no mundo físico e social. Genericamente,

as brincadeiras que são vividas com prazer pelas crianças não deixam de sê-lo quando apresentam múltipla deficiência (CARVALHO, 2000, p. 93).

A escola, é o local de interação e troca de experiências, logo, tem como objetivo proporcionar aprendizagem teórica e vivencial de formação humana para além do conteúdo curricular, estas são essenciais na construção do indivíduo como pessoa. Pelas afirmações dispostas anteriormente, percebemos que as relações que envolvem essa interação do mundo físico e social através de afeto e compreensão, favorece essa construção do sujeito como pessoa de possibilidades e direitos.

Nesta trajetória, buscando uma forma de compreender esse educando com deficiência múltipla e reconhecendo que o processo de construção de um sujeito de possibilidades exige vontade e oportunidade, destacamos algumas particularidades:

[...] têm dificuldades para se reconhecer no que os rodeia, porque muitas imagens que lhe são oferecidas diferem, e muito, do que eles próprios experimentam em seus corpos. [...]. Para poder viver, além de submeter-se a uma série de intervenções para que seus corpos lhes ofereçam um mínimo de sustentação e possam ser apropriados como sendo seus, e não daqueles que os cuidam e carregam, precisam inventar outras formas de relacionar-se com um mundo para eles estrangeiro, tanto ou mais como eles muitas vezes são para o mundo (KREISNER *et al.*, 2013, p. 75).

Tais particularidades notadas pelos autores sintetizam as dificuldades enfrentadas por esses educandos em seus ambientes. São observações que nos permitem olhá-los de outra forma, e assim auxiliar em suas dificuldades relacionais, visto que necessitam de oportunidades especiais para a conquista de níveis de autonomia e afetividade.

Ao se tratar de inclusão social nos deparamos com algumas dificuldades, entre elas está o trabalho em equipe, professores, coordenadores, diretores, entre outros, que quando não ocorre o educando é apenas inserido na instituição, mas não é realizada nenhuma atividade planejada e estruturada com a finalidade de incluir o mesmo em situações de interação.

[...] sem que haja o consentimento de todos os educadores e de toda a comunidade escolar, corre-se o risco de apenas inserir o portador de deficiência no convívio com outras crianças, sem que corram, entre elas, as interações com participação espontânea de todos, fatores indispensáveis ao sentimento de pertencer (EDLER, 2000, p. 109).

Edler (2000) ressalta que o sentimento de pertencer só é realmente vivenciado quando existe a participação de todos e não apenas um convívio. Desta

forma, a inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção em um meio, mas sim como participação efetiva neste.

No cotidiano escolar a inclusão social ocorre através da convivência diária, sem recursos ou até instruções profissionais, tais como treinamento e aperfeiçoamento, assim os professores, coordenadores e diretores vivenciam situações inéditas todos os dias e aprendem experienciando, o que nem sempre acarreta resultados positivos, pois as experiências podem trazer resultados bons ou ruins. Nesta pesquisa percebemos que os profissionais da educação sentem falta de informações e suportes para a assistência cotidiana.

[...] A inclusão social parece ocorrer pela convivência diária já que não são encontradas descrições de atividades institucionais voltadas à participação social efetiva do aluno, tendo como ponto positivo a opinião dele próprio, considerando-se em pé de igualdade com os outros alunos. Este fato é importante, mas não pode ocultar as dificuldades mostradas pela organização escolar que não garante efetivas condições para que ele possa desenvolver suas potencialidades (ARÁOZ; COSTA, 2015, p. 27).

Para os autores os educandos precisam ter voz ativa nas mudanças sociais na educação, porém devido a dificuldades encontradas, como falta de preparo e formação específica de professores e outros profissionais da educação, estes educandos não tem suas potencialidades desenvolvidas.

A Educação Inclusiva se compromete na preparação de educandos com deficiência para o convívio com o mundo, através desta inclusão, esse educando deve alcançar um patamar de igualdade de direitos e cidadania que o auxilia em suas conquistas sociais.

Diante disto, percebemos que a inclusão escolar, quando bem planejada, fortalece a inclusão social, e por consequência, fornece subsídio para que as relações interpessoais ocorram de maneira satisfatória.

Percebemos também que essas relações podem manter uma ligação direta entre a aprendizagem e o sentimento de aceitação do sujeito, transformando este, em um participante ativo, através do estabelecimento de vínculos interpessoais.

A escola ao assumir, entretanto, um papel “educativo” e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para o desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar e aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, “transformar” o ser humano; *as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível* (ANTUNES, 2014, p.12).

Essas dimensões foram trabalhadas nesta pesquisa, com a finalidade de compreender como influem no processo de aprendizagem e escolarização. As relações interpessoais serão observadas através da visão do profissional que trabalha com educandos com deficiência múltipla, logo trouxe perspectivas de aprendizagem de acordo com experiências vivenciadas por estes.

4.2. A prática escolar realizada por professores com educandos com deficiência múltipla

No decorrer da pesquisa algumas temáticas foram levantadas pelos participantes do estudo. Entre estas destacou-se as práticas desenvolvidas pelos docentes com seus educandos com deficiência múltipla no contexto de sala de aula.

Cabe enfatizar que cada professor apresentou, através de gestos e relatos, sua prática individual, apesar da mesma ser construída através da ajuda de vários integrantes da equipe escolar. Observamos inclusive que foram citadas formas diferentes de se trabalhar, porém todos os professores acreditam estar na direção certa para facilitar o desenvolvimento dos educandos.

Podemos desmistificar um pouco a questão da prática pedagógica como apenas uma forma de transmitir o conhecimento ao educando, mas sim, como o modo como cada educador trabalha em sua sala de aula visando construir conhecimento e se aprimorar profissionalmente, formando saberes que serão usados durante toda a sua vida profissional.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que seja de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

De acordo com o autor, o professor constrói alguns saberes durante a sua vida profissional em sala de aula, tais saberes são os pessoais, os provenientes da formação, de livros didáticos usados no trabalho e aqueles provenientes de suas experiências profissionais. Todos esses saberes constituem o saber total de cada professor que não deve estar restrito a nenhum deles de forma única.

Reconhecendo a importância desses saberes, percebemos durante as observações e entrevistas, apesar das queixas sobre a falta de cursos de formação adequados para a demanda prática diária, todos os professores instituíram formas

de trabalhar com os educandos com deficiência múltipla, tais formas foram escolhidas por ajudarem no processo de aprendizagem.

Ao observarmos o cotidiano escolar desses professores, percebemos que buscam o bem-estar dos educandos com deficiência múltipla no período que estão na escola, como o conforto físico, ao posicionar os educandos próximos aos ventiladores em lugares mais arejados, tentar sempre mantê-los nos ambientes escolhidos por eles, como biblioteca, com ar condicionado ou área de recreação.

Figura 1. Atividade mediada pela professora Marta com Erika



Fonte: Arquivo de imagens fornecido pela professora Marta/ Ano: 2017

A foto demonstra uma atividade de pintura para Erika e leitura para os demais educandos, segundo relatos de Marta a atividade foi realizada em uma sala mais confortável e com ar condicionado, com a finalidade de alcançar o bem-estar dos educandos e facilitar a aprendizagem.

Percebemos durante as observações que as salas de aula são muito quentes apesar de serem bem abertas e com um bom número de ventilares, as questões climáticas próprias da região não oportunizam uma ventilação. Segundo relatos de Marta e nossas observações, os educandos ficam muito agitados nos períodos mais quentes, aproximadamente das 15h às 16:30, tornando as atividades e aulas dispersas, interferindo na produtividade, por essa razão a opção de Marta em realizar algumas atividades em locais com ar condicionado na escola.

Quando questionados sobre as práticas realizadas com educandos com deficiência múltipla, alguns dos professores demonstraram insegurança, talvez pelo fato de não terem certeza de ser o certo, porém, nos relatos enfatizaram os resultados que conseguiram no decorrer do processo.

Quadro 10 – Práticas pedagógicas

Quais as metodologias de trabalho e recursos didáticos mais utilizados por você em sala de aula?	
João	<i>“... estou tentando ainda a metodologia de acordo com a busca da oralidade dela, não tive sucesso. Já a metodologia de trabalho com a utilização de pranchas para ela, por que a Erika nunca deu devolutiva, nem assim de uma boca para dizer assim A ou E, nem a boca para abrir assim. Uma vez só que ela fez a boquinha do O, mas não saiu som nenhum, o único balbucio que ela tentou, mas não saiu nada... Então eu trabalhei com estímulo sensorial, para ela pegar e mexer, nossa, deu muito trabalho, mas quando ela conseguiu”.</i>
Marta	<i>“São jogos, ela pinta as atividades dela, por que não adianta eu colocar outras coisas. Eu ponho ela nos grupos, faço trabalho de socialização nos grupos, quando eu estou fazendo uma atividade qualquer com eles ela está ali ”. (Metodologia utilizada com Erika)</i>
Ana	<i>“Eu pego às vezes uns jogos na biblioteca, vou nas atividades rodadas, e é muito diálogo, muita conversa, eu não insiro ele em grupos para outras atividades, é mais eu e ele, por que ele não para quieto, ele faz uma coisinha aqui e diz que já esta cansado e sai ”. (Trabalho realizado com Davi)</i>

Fonte: Entrevista com professores, 2017.

Segundo João, a prática mais utilizada com Erika é mais estímulos sensoriais, pois, com a oralidade ela não demonstrou nenhum progresso. O professor demonstrou muita satisfação em relatar o fato da educanda conseguir segurar os objetos por bastante tempo.

Durante os períodos de observação, João trabalhou com jogos de cores, estímulos sensoriais e sonoros, como músicas, computador, desenhos, atividades para estimulação visual como a demonstração de figuras com objetos e locais.

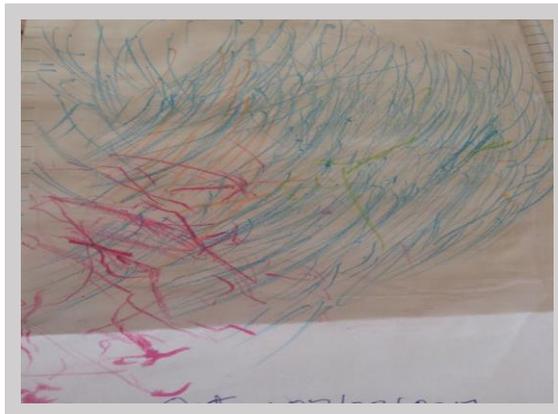
João ressaltou que nas últimas vezes tem sentido um desânimo de Erika pelas atividades realizadas, a mesma tem mantido a cabeça baixa por um tempo longo durante o atendimento e não atende como antes as solicitações verbais, além de perceber que a atrofia das mãos da educanda está maior, dificultando bastante as atividades. No entanto, as atividades continuam sendo realizadas e o professor tenta de diversas formas manter a atenção da mesma, aplicando atividades variadas.

Durante as observações, a educanda Erika participava e ficava atenta para as atividades, mesmo sem conseguir alcançar os objetivos da mesma, porém Davi se sentia muito cansado devido as medicações e muitas vezes dormia no período das atividades, as faltas também eram constantes, segundo relato dos pais ele não conseguia acordar cedo pela manhã.

Marta refere trabalhar com Erika, na maior parte das vezes com pinturas e jogos, podemos lançar mão do trecho de sua fala “*não adianta colocar outras*”, como sendo uma provável descrença com as potencialidades ainda não descobertas da educanda.

Destacamos também que como parte da sua ação pedagógica Marta busca priorizar a socialização da educanda, foram observados trabalhos onde a educanda estava presente nas apresentações, porém sem participação efetiva. A educanda em períodos de trabalhos ela realiza pinturas de desenhos ou rabiscos de folhas em branco, com pincéis ou lápis adaptados, a mesma possui um caderno onde ficam salvas as tarefas realizadas durante cada ano, foi observado uma evolução capacidade motora fina da educanda.

Figura 2. Atividade inicial de Erika



Fonte: Caderno de atividades de Erika/ Foto realizada pela pesquisadora, 2017.

Figura 3. Atividade recente que demonstra a evolução da coordenação motora de Erika



Fonte: Caderno de atividades de Erika/ Foto realizada pela pesquisadora, 2017.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas por Erika durante o ano letivo vigente, compreendemos que a educanda obteve mais familiaridade com os objetos de pintura, como lápis e pinceis, é importante ressaltar que estes foram adaptados para as necessidades da mesma. Desta forma, a coordenação motora da educanda evoluiu não só pela quantidade de atividades realizadas, mas também pela adaptação satisfatória efetivada pelos professores de materiais necessários para isso.

Somando a estas atividades e adaptações, notamos a preocupação da educadora em ver a educanda sorridente e interagindo com os colegas. Segundo a cuidadora, quase todos os dias a educanda não quer sair da escola ao término da aula, algumas vezes chora.

Ana consegue manter um diálogo com Davi, porém não trabalha socializando o educando nos grupos de colegas. Cabe ressaltar que Davi possui oralidade, o que facilitou o processo de diálogo e compreensão do educando por Ana. O trabalho com o educando é mais individual e precisa ser no momento que ele está mais calmo e sem muito sono. Segundo a professora ele muitas vezes consegue escrever o seu primeiro nome, às vezes esquece algumas letras, mas ela relembra e ele corrige, a escrita é dificultosa e o excesso de convulsões tem trazido uma regressão na aprendizagem pelos danos causados, muitas vezes o educando não consegue escrever nada e nem ficar calmo em sala de aula. A professora proporciona total liberdade para ele entrar e sair da sala quando quiser, porém, se preocupa com as crises e precisa da ajuda da equipe em diversos momentos.

Em um dos dias de observação Davi estava bastante agitado e de acordo com relatos de professores, havia agredido uma professora que estava ministrando aula no lugar de Ana. Segundo ela, isso nunca havia acontecido, ele sempre foi muito calmo e amável, o que ele demonstra é só a agitação de andar de um lado para o outro. A professora considera muito eficiente o fato de conversar com ele, proporciona calma e tranquilidade para o mesmo.

Ao observar o comportamento e as respostas destas professoras notamos que ambas conseguem interpretar as emoções dos educandos e perceber qual forma ajuda os mesmos a produzir e terem melhores resultados.

Para Dantas (1992, p. 89 apud Boato, 2009, p. 38), a emoção é muito importante na relação da pessoa com deficiência múltipla e seu meio, pois, essa é muitas vezes a única forma de se expressar, assim, a interpretação destas emoções

deve fazer parte da ação pedagógica. O autor reconhece como parte do processo emocional as manifestações dos educandos a observação de suas causas.

Eu sofro junto com meus alunos e eu conheço cada um deles, sei quando eles estão com problemas, eu vejo um triste eu chamo e pergunto o que ele tem, o que está acontecendo, eu chamo lá fora e vou conversando. Então é assim, a gente tem uma afetividade muito grande (Ana).

Esse relato evidencia a forma como Ana consegue inserir as questões afetivas e as emoções na sala de aula, segundo a mesma os educandos se sentem bem a vontade de conversar com ela, existe uma relação de confiança e isso a ajuda na compreensão destes educandos. Com relação a Davi, a professora afirmou ter conversado com ele desde antes de estar em sua classe, o que facilitou a relação em sala, além de sugestões de atividades das professoras anteriores.

É preciso que haja uma unidade, uma cumplicidade com a criança, permitindo que ela se manifesta espontaneamente, sem representações ou julgamento, e assim consiga entrar num estado de equilíbrio necessário para o seu desenvolvimento (BOATO, 2009, p. 38).

Boato (2009) afirma que quando existe uma cumplicidade, como a citada pela professora Ana, a criança possui mais chances de alcançar seu desenvolvimento, pois, ela se manifesta espontaneamente no ambiente escolar, conseqüentemente suas relações são verdadeiras e satisfatórias.

João relata que estabelece uma boa relação com os dois educandos com deficiência múltipla, os comportamentos advindos das crianças e considerados estimulantes ao educador são unânimes entres os professores participantes da pesquisa, o fato dos educandos estarem alegres e confortáveis, porém o professor evidencia sua maior satisfação na aprendizagem da educanda. Ao questionarmos sua prática no AEE ele detalha:

[...] metodologia através da visualização com as pranchas de seleção passando para ela, começando desde o início, do comer, banheiro, água, mostrando tudo com ilustração direitinho, escrito em baixo e tudo mais, e até hoje a gente tenta, mas ela não tem muito retorno. A gente mostra lá a foto com o vaso sanitário no banheiro, para falar xixi para ela. Há momentos que ela te dá uma devolutiva do intelecto dela, que tu pensas, não ela está entendendo tudo que eu estou dizendo, mas na maioria das vezes, é como se não fosse com ela que a gente está falando. Já tentei utilizar o computador, como ela tem atrofia muscular a movimentação é muito forte, eu tentei com teclado colmeia, mas quando ela engatava o dedo na colmeia, ela puxava, ela jogava tudo. Mas é assim, nesse dia ela deu aquele: “oba é um treino diferente”. Então dá muito trabalho para colocar para ela, mas de vez em quando a gente coloca, apesar de não ter o apoio para colocar o teclado, eu coloquei ele aqui numa barra que eu levei na

carpintaria para fazer aí ele ficou um pouco de frente para ela, mas depois eu tentei sem, aí ela mexe, mexe eu falo calma Erika. Tem que cobrir algumas teclas, deixei só umas para ela ver, colocava a letra do tamanho bem grande e apertando com ela, quando ela via que a letra aparecia ela ficava admirada, é um estímulo. Esses estímulos assim, eu já percebi, que ela dá uma devolutiva de alegria, quando ela olha ela sorri. São metodologias que a gente está tentando, mas que a devolutiva dela é bem lenta, quase que imperceptível algumas vezes. [...] Ano passado nós levamos ela para participar da noite da superação, para mostra a evolução dela por que antes tudo jogava depois ela passou a bater, depois ela começou outros movimentos. Então tudo foi mostrado lá, teve vídeos e tudo mais. Para Erika analisar objetos foi assim quase sete meses de joga, joga, joga, ela não analisava nada, hoje não, ela já segura, então nessa parte aí ela evoluiu muito. Alguns comportamentos a gente já entende, não sei se é de tanto a gente apontar que quando ela quer sair ela faz um som e aponta, ou então ela chega e não ver a cuidadora ela já faz um gesto que quer ir para a sala. Então isso ela aprendeu aqui com a gente, a questão de parar e analisar objeto, hoje ela já faz isso, ela aprendeu aqui com a gente também. [...] sei que foram sete meses, mas no dia que ela pegou e começou a olhar, olhar e não jogou, naquele dia eu sentei na cadeira, coloquei as duas mãos pro céu assim e falei eu sabia Senhor que um dia eu ia ter essa devolutiva, mas aí eu fui com a fisioterapeuta. Primeiro eu falei doutora eu não sei mais o que fazer em relação a tetraplegia eu não tenho muita experiência não, aí ela falou para mim fazer os movimentos inibitórios com ela, eu pedi para ela o explicar como era e tudo mais, ela explicou, aí eu fiz três vezes com Erika, na quarta vez eu fiquei besta, ela não jogou mais nada, foi duas horas que ela não jogou mais nada. Naquele dia eu disse: é agora eu acho que nós vamos começar realmente (João).

Como evidenciado na fala do professor, foram muitas as dificuldades em construir abordagens pedagógicas que trouxessem resultados para a educanda. O fato de não haver um retorno esperado é bastante enfatizado nas falas, de semelhante forma se destaca o trabalho ou problemas advindos do processo de descoberta.

Contudo, na ocorrência de mudanças no comportamento e evidências de aprendizagem, é notória a satisfação do professor, e a vontade de evoluir nessa conquista, como visto na fala *“naquele dia eu sentei na cadeira, coloquei as duas mãos pro céu assim e falei: eu sabia Senhor que um dia eu ia ter essa devolutiva”*.

Durantes os primeiros sete meses de trabalho com Erika, o professor João não conseguiu ver resultados, ao conseguir que ela segurasse os objetos e os analisasse com os olhos e o tato, reestabeleceu sua esperança como notamos na fala *“é agora eu acho que nós vamos começar realmente”*, no entanto a exclamação *“eu acho”* denota uma falta de segurança em afirmar possíveis desenvolvimentos que não sejam alcançáveis.

A potencial frustração presente nos relatos dos professores se apresentou como algo que influencia nas suas práticas educacionais, pois ao sentir que não

conseguem um retorno do educando muitas vezes desanimam e repetem continuamente as mesmas atividades, conseqüentemente sem produzir mudanças.

[...] sobre a frustração que os educadores experimentam ao ver que sua prática docente não foi capaz de fazer a revolução que esperavam. De fato, eles se aproximaram da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade. Finalmente, ao descobrir seus limites, podem passar a negar-se a qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação, e cair na crítica negativa, algumas vezes até doentia, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam sabendo intimamente como a sociedade funciona como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero (FREIRE, 1986, p. 30).

Freire evidencia que os educadores precisam conhecer os limites e as possibilidades do ensino, não apenas para ser crítico, mas para conseguir se empenhar para além da educação, para além de pensamentos e cobranças, apenas desta forma conseguem evitar o desespero de não presenciarem mudança esperada no momento esperado.

No entanto, percebemos que diversos aspectos da relação professor-aluno estão relacionados a uma peculiaridade dessa profissão. A grande verdade é que o docente vai se descobrindo e aprendendo a ser professor em seu fazer. É na prática, no cotidiano escolar que ele se depara com diversas questões e conflitos e é desafiado a tomar decisões diante da realidade em que está inserido. Contudo, entramos, assim, em outra questão — a imprevisibilidade gera ansiedade e dificuldade em lidar com os problemas e emoções que surgem em sala de aula, devido a uma sensação de frustração e desilusão (HERCULANO, 2016, p. 170).

Segunda a autora o motivo destas frustrações e desilusões no ambiente de sala de aula é a imprevisibilidade e o fato do professor aprender sobre as relações na prática das mesmas, logo, o sentimento de não estar preparado para todas as situações cotidianas gera ansiedade neste professor.

De modo geral, as posturas apresentadas e relatadas pelos educadores revelaram a presença de um diálogo, verbal ou não verbal, entre educandos e professores, só após essa cumplicidade e comunicação acontecer que os professores tiveram sua prática pedagógica estruturada e suas frustrações reduzidas, porém não sanadas.

Quando eu ia fazer atividade com ela até eu ficava nervosa, com medo de qualquer coisa dá problema. Hoje não, graças a Deus ela reage direitinho, quando ela quer ela te olha, quando ela não quer ela não te olha. Se eu não tivesse esse estímulo dela eu não tinha nem tido motivação. Só o fato dela

botar e tirar um objeto do lugar já é uma aprendizagem, que aconteceu lenta, mas aconteceu (Marta).

Segundo Colello (2014), uma concepção dialógica de linguagem revoluciona as práticas de ensino, reorientando as estratégias através de métodos de construção conjunta e procedimentos compartilhados e interativos, desta forma, ao se obter uma comunicação eficaz com os educandos com deficiência múltipla, os professores conseguem de forma conjunta e dialógica alcançar estratégias diversificadas que favorecem no alcance de resultados.

Entretanto, no período de observação não foram percebidas inovações por parte das professoras da classe regular, segundo relatos as atividades inovadoras ocorrem em períodos esporádicos pela dificuldade de equilibrar as atividades e as necessidades de cada educando.

O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE, 1986, p.13).

Na perspectiva do autor, o professor precisa compreender que sempre está vivenciando um processo de conhecimento, mesmo que ele esteja ensinando algo, ou seja, o processo de ensinar não é algo determinado muito previamente, ele é experimentado e mesmo que essa falta de segurança ou certeza produza ansiedade, irá desencadear também inquietações e questionamento que promoveram novos conhecimentos.

Entre os principais problemas citados pelos professores na elaboração de práticas pedagógicas para estes educandos com deficiência múltipla, foram citados: a) a falta de treinamentos e formações; b) uma base teórica insuficiente na graduação; c) a falta de recursos adaptados para as atividades; d) dificuldades pelo fato dos educandos apresentarem limitações físicas e algumas comorbidades que

geram crises que exigem assistência médica imediata, causando receio em realizar atividades que corroborem para o mal estar do educando.

A partir das reflexões realizadas com esses professores, foram ressaltados que apesar da dificuldade de estabelecer uma prática que proporcionasse resultados a relação mantida entre eles e os educandos ajudou neste processo.

4.3. As relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar

As relações interpessoais ocorrem em todos os momentos e em cada lugar que estamos estas relações compõem aspectos essenciais da vida humana, nós como seres pensantes e sociáveis estamos submetidos a relacionamentos, porém às vezes evitamos que eles ocorram ou os limitamos, talvez por temor ou falta de interesse e conhecimento.

Figura 4. Atividade de recreação sendo realizada em área aberta e coberta da escola



Fonte: Arquivo de imagens fornecido pela professora Marta/ Ano:2017

O tema envolve um campo amplo e interdisciplinar, a complexidade existe, porém, pode ser destrinchada por estudos que viabilizam a compreensão através de pensamentos e teorias psicológicas e filosóficas, articulando com as observações realizadas no ambiente escolar.

Neste contexto, é importante ressaltar que ao abordar o tema os participantes apresentaram apreensão em colaborar para a pesquisa. As relações são bastante estudadas atualmente, entretanto, ao abordar a deficiência múltipla e a construção desta relação os participantes evidenciaram as suas inquietações e inseguranças, por não saber como agir e se a maneira que se relacionam com estes educandos é satisfatória.

Apesar da falsa crença de simplicidade para se estabelecer uma relação com nossos pares, percebemos que nem sempre estas são satisfatórias, para muitos são meros fatos ou acontecimentos, em sua maioria não planejados. Porém, quando existem questionamentos sobre como nos relacionamos, logo surge o pensamento de certo ou errado.

Embora prevaleça o pensamento de que as pessoas que tem boas relações são aquelas que sabem se portar numa reunião, por exemplo, ou durante uma discussão ou situação estressante, não existe um manual a ser seguido. Logo, durante o estudo consideramos a forma que essas relações ocorrem no meio escolar entre os educandos com deficiência múltipla e seus resultados, sem estabelecer padrões de comportamentos como corretos ou inadequados.

Desta forma, podemos notar durante a observação que os dois educandos com deficiência múltipla possuem menos de três anos na instituição de ensino, porém no momento da pesquisa já haviam estabelecido relações interpessoais, tanto na sala de AEE, quanto na classe regular, com os professores e os demais educandos.

A educanda Erika sempre é acompanhada por uma cuidadora no período escolar, durante a observação percebemos que esta reconhecia gestos da educanda como meio de comunicação sobre as suas necessidades.

Segundo Hage (2001) existem indícios na comunicação da criança que nos permite identificar que há intencionalidade ou atribuição de sentido em determinados comportamentos percebidos na ausência da oralidade.

[...] um deles é a constatação, pelo adulto, de algum comportamento da criança dirigido ao outro, iniciando a interação ou respondendo a ela. Em geral, estes comportamentos podem ser: contato de olho e/ou contato físico (cutucar, agarrar, puxar o outro), normalmente associados a gestos de apontar, vocalizações ou verbalizações (HAGE, 2001, p. 81).

Para a autora, o processo de insistência por parte da criança, confirma a necessidade de estabelecer comunicação, ela também ressalta a espera pela resposta logo após um comportamento, nesse caso a criança espera ser compreendida e atendida através do contato que estabeleceu.

Durante a observação percebemos que Erika se comunica em sala através de seus gestos, sorrisos e vocalizações restritas. Neste contexto, as necessidades dela

são satisfeitas, como ir ao banheiro, sair da sala quando está muito quente, comer e beber água.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VYGOTSKI, 1991, p. 22).

Para o autor, a criança constrói sua própria forma de se comunicar, e através dela constrói suas atitudes sociais, ou seja, sua maneira de transmitir a informação desejada para obter algo que necessita.

Segundo relatos dos professores e cuidadores, Erika possui gestos característicos para cada necessidade, o que foi difícil de compreender durante os primeiros contatos com a educanda. No início ela ficava com a fralda toda molhada, o que resultava em escaras e infecções. A compreensão desses gestos permitiu uma melhor relação entre eles, pois Erika se sentiu mais confortável e os professores mais seguros.

Vale ressaltar que essa reciprocidade é considerada pelos participantes, os mesmos também se sentem compreendidos quando falam com o educando e consideram esse retorno de grande relevância como vemos na fala da professora Marta.

Por mais que eu não tenho um retorno tão positivo quanto eu espero, mas para ela isso aí já é importante. Por que no momento que Erika está quietinha e eu chamo ela para fazer atividade, vamos cantar, ela começa a ficar feliz, começa a sorrir e faz os gestos dela. Nesse momento é o retorno que ela está me dando e eu acho isso muito positivo. Por que ela não fala mais ela ouve, e quando ela ouve ela entende (Marta).

A professora demonstra satisfação em saber que a educanda compreende o que ela fala, apesar de não ter o retorno que gostaria ou que idealiza. Ao reconhecer quando Erika está feliz ou desanimada percebemos uma comunicação, neste caso Marta sabe que as coisas que são realizadas na sala são percebidas e sentidas pela educanda, por mais que não exista a oralidade.

Antunes (2014, p. 41) afirma que a comunicação interpessoal não é apenas um aparelho emissor e outro receptor, não se pode medi-la apenas pela precisão do que foi dito, mas sim pela mudança que ocorre nas pessoas envolvidas. “E quando nos comunicamos de verdade, formamos um sistema de interação e reação, integrado com harmonia”.

Essa harmonia faz com que aquilo que pensamos e nossa forma de agir alcancem o objetivo que queremos, logo, a harmonia ocorre quando desejamos algo e somos atendidos, seja através de palavra ou dos gestos realizados, existe uma compreensão mútua.

Ser conhecido e compreendido é um desígnio universal, segundo Patto (1997), todos temos essa necessidade, como um sentido e continuidade da existência. “Na solidão, o homem procura pontos de contato com outras pessoas: alguém que fale a mesma língua, que tenha os mesmos interesses, que participe dos mesmos entusiasmos” (PATTO, 1997, p. 308). Para a autora, a pessoa compreendida se sente estimulada, logo a interação auxilia para uma melhora na autoestima e no potencial do indivíduo presente na relação.

Tornou-se notória tal questão na fala de um dos participantes, o mesmo relatou seus primeiros momentos de interação com Erika onde se sentiu assustado, pois, não conseguia ser compreendido em suas intenções pelos pais da educanda e a mesma, quase não apresentava progresso, passou o período de aproximadamente sete meses, apenas jogando tudo que colocavam perto dela.

Os pais assistiam às aulas durante o primeiro mês e queriam resultados rápidos, para João eles estavam deixando Erika também desconfortável, durante os primeiros dias a mãe perguntava se a filha iria aprender e o professor respondia “*Senhora, preste atenção, eu estou tentando estabelecer uma comunicação com sua filha, que ela não está nem olhando no meu olho e não tem como eu te dizer nada agora*” (João).

Percebemos com essa fala o real desespero de um professor que não sabe se está ou se irá ser compreendido, ocasionando desconforto, medo, insegurança diante de uma situação para ele ainda desconhecida.

Segundo Freire (1986), o medo está presente no cotidiano do educador. Presenciamos isto na fala de todos os entrevistados, as situações principalmente as desconhecidas, como os primeiros contatos com educandos com deficiência múltipla, causaram medo e insegurança, a professora Marta exclamou que sentiu pavor no início do ano letivo, chegou a pedir para João não colocar Erika na sua turma.

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo, sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das

condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. Neste momento, estou tentando ser didático na interpretação desse problema. Agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-la (FREIRE, 1986, p. 39).

Logo, o educador deve aceitar esse medo como normal, pois o mesmo é justificável por se tratar de uma situação nova, porém esse medo não pode ter uma função imobilizadora, no caso de Marta ela iria desistir de atender a educanda pelo medo de não saber como agir.

O medo dificulta de forma proporcional e não menos relevante às relações instituídas no ambiente escolar, podemos citar as situações cotidianas como dúvidas dos educandos, avaliações realizadas pelos educadores, necessidades pessoais e educacionais de ambos, em todos os casos quando não se estabelece uma relação interpessoal favorável a dificuldade de desenvolvimento, a apatia e a insegurança se tornam frequentes e muitas vezes debilitantes no processo de aprendizagem.

[...] o indivíduo criado em condições harmoniosas tendem a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa; ao contrário, os educados em situações desequilibradas tendem a criá-las em suas relações com os outros (PATTO, 1977, p. 319).

Para a autora, se as relações na escola não forem harmoniosas o ambiente de modo geral se torna desequilibrado, o que inviabiliza uma educação de qualidade.

O comportamento de jogar objetos, foi observado ainda na educanda durante nossa estadia na escola, percebemos que Erika jogava algumas peças de um jogo de montar e ao ver as colegas juntarem sorria como um tipo de brincadeira ou forma de estabelecer uma relação, pois antes as colegas estavam viradas de costas prestando atenção na aula, não foi observado nenhuma resistência ao ato por parte de cuidadora ou da Professora Marta.

João enfatizou este estímulo como sendo prejudicial para Erika, se queixou de comportamentos que ainda são estimulados na classe regular que fazem o trabalho desenvolvido no AEE não ter o resultado desejado. No entanto, os professores da classe regular afirmaram reconhecer a necessidade dos educandos em se relacionar e por isso concordam com ações que os mesmos desejam realizar.

Como podemos depreender das entrevistas, os professores persistem no potencial socializador do educando, porém observamos a aprendizagem como fator

em segundo plano. Quando João ressalta que alguns comportamentos que ele tenta ensinar no atendimento são pouco valorizados e conseqüentemente tornam o desenvolvimento dos educandos mais difíceis.

Apesar de João se queixar desta dificuldade em estabelecer atividades conjuntas com os professores da classe regular comum, ele ressalta em algumas falas o bom relacionamento que acontece entre esses professores e os educandos com deficiência múltipla.

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação (VIGOTSKI, 2001, p. 60).

Para o autor, o êxito nas relações estabelecidas entre os pares depende de como a criança percebe o comportamento das pessoas que a cercam, a possibilidade de ter suas necessidades atendidas, favorece os sentimentos de alegria e motivação.

Ao se questionar sobre as relações interpessoais estabelecidas com educandos com deficiência múltipla, os entrevistados afirmaram não ter encontrado problemas, como podemos observar no quadro de respostas a baixo:

Quadro 11 – Estabelecimento de vínculos

Dificuldades no processo de estabelecimento de vínculos interpessoais?	
João	<i>“... no vínculo eu não vejo dificuldade, eles estabelecem rapidinho com qualquer aluno. O retorno do vínculo a gente sempre vai ter, mas algumas vezes é mais lento”. “Sorriso, palmas, música, às vezes eu canto para eles e eles respondem, eu percebo uma devolutiva de felicidade, é algo bem diferente. Eu considero boa a relação com estes alunos”.</i>
Marta	<i>“Pelo fato de ela ter dificuldade de responder as tarefas, em responder, em pegar nos objetos com as mãos, era muito frustrante”.</i>
Ana	<i>“Não tive de jeito nenhum, ele gosta muito de mim, a gente tem uma afetividade muito grande, ele é uma pessoa que ele se apega, é um menino alegre, que faz amizade com todo mundo, brinca com todo mundo, se apaixona muito rápido, assim a gente é bem parceiro, nós dois. É um vínculo muito bom”.</i>

Fonte: Entrevista com professores, 2017.

Analisando as respostas dos professores, percebemos que João esclarece que não encontrou dificuldade em estabelecer vínculo e não notou esta dificuldade por parte dos outros professores, segundo ele apesar do retorno do vínculo por parte do educando com deficiência múltipla ser lento os professores no geral conseguem se relacionar.

A resposta de Ana não se difere, pois para a professora não foi complicado construir uma afetividade com Davi, o mesmo faz amizade com facilidade, alimenta paixões pelas colegas de classe e ambos conseguem ter uma relação de parceria.

Apenas a Professora Marta referiu dificuldade para constituir vínculo com a educanda Erika, esta enfatizou o sentimento de frustração por não conseguir estabelecer uma comunicação, logo, verificamos a dificuldade em se estabelecer um vínculo quando aquele educando não proporciona o resultado esperado, envolvendo diretamente as questões profissionais e pessoais do educador.

Contudo, os outros professores não encontraram dificuldades no vínculo, apesar de encontrarem dificuldade na aprendizagem, cabe questionar se a dificuldade em ensinar, não alteraria esse vínculo e o processo de aceitação do educando que não acompanha e nem responde como esperado.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 45).

Para Freire, o processo de aceitação depende da escuta, deste modo, para se estabelecer um vínculo satisfatório é preciso aceitar o educando e a partir disso escutá-lo iniciando uma comunicação. Em muitos casos o educando não é compreendido por ser discriminado e a ansiedade em ensinar pode dificultar ainda mais essa capacidade de aceitar, pois o educador se recusa a fornecer uma escuta a este educando, e assim, ter que encarar suas dificuldades em não conseguir ensiná-lo como gostaria.

Podemos considerar a ansiedade como um sentimento presente em vários momentos da vida de um educador, como a primeira turma, os primeiros educandos com deficiências e as diversas modalidades destas deficiências, nas avaliações

acadêmicas e comportamentais de cada educando, o fato de como avaliar sem saber a capacidade específica de desenvolvimento de cada um, nas elaborações de relatórios, onde são cobrados as atividades aprendidas e o desempenho da turma, entre outros.

Diante disto, o educador sempre passa por momentos de insegurança em sua profissão, porém cada um tem a sua forma de lidar com isso, alguns se fecham, para evitar críticas, outros ficam mais inseguros, outros estudam e se aprimoram cada vez mais. Independente de como rege cada professor ressaltamos que os educandos são influenciados por cada comportamento, às vezes a ansiedade é vivida por todos na turma.

Neste processo de inter-relações, não podemos ignorar a subjetividade de cada sujeito, reconhecemos que existem pessoas mais extrovertidas e que estabelecem um vínculo com mais facilidade, outras mais tímidas que precisam conhecer o outro para depois se relacionar, porém as relações interpessoais estão presentes em todos os ambientes profissionais, por mais difícil que seja se relacionar com pessoas e suas singularidades.

Patto (1997) cita duas sugestões básicas para o bom convívio com o outro, estas são, o autoconhecimento e o conhecimento do sentido dos comportamentos dos outros, segundo a autora, o professor precisa saber ouvir e buscar compreender as suas palavras. A pessoa que se conhece não tem problemas em ouvir críticas ou sugestões de mudanças, da mesma forma que possui confiança em si e o potencial para inovar em suas relações até alcançar o outro da maneira necessária para uma construção interpessoal.

Neste contexto de atitudes que precisam ser realizadas para estabelecer uma relação com o outro, questionamos aos participantes sobre a escolha ou não de técnicas para facilitar esse vínculo interpessoal.

Quadro 12 – Técnicas para facilitar o vínculo

Quais as técnicas mais utilizadas por você para facilitar e fortalecer os vínculos sociais na sala de aula?	
Jão	<i>“Antes de eu ser professor eu procuro deixar bem claro para o meu aluno que nós temos que ser amigos, temos que nos respeitar, vai ter um momento que eu vou cobrar e ele vai me dar aquela devolutiva sim, é o momento que nós vamos sorrir, sorrir com você e não de você. Antes de dar aula para o meu aluno eu procuro primeiro ser amigo, entendeu, ter esse vínculo de amizade, de tentar estabelecer uma confiança para depois eu começar a dar minha aula”.</i>
Marta	<i>“Eu converso e canto muito com ela, eu falo ‘ Erika vamos cantar e pintar’, isso para ela é muito bom. Eu percebi por que quando a gente começa a cantar ela começa a querer dançar, ela dança. A música desperta o interesse dela...”.</i>
Ana	<i>“O diálogo, tento chamar os pais e fazer parcerias, tento me aproximar mais, buscar o aluno para mim e tentar mostrar para ele a importância que ele tem em sala de aula”.</i>

Fonte: Entrevista com professores, 2017.

Diante da pergunta os professores refletiram sobre o tema, os mesmos demoraram para responder, precisaram de alguns minutos, consideramos que estas estratégias em sua maioria não são planejadas, na realidade envolvem muito a vivência pessoal e profissional, e a personalidade do educando.

[...] a “personalidade”, enquanto racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas “personalidades” que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados (TARDIF, 2002, p. 78).

O autor evidencia a ligação entre a história de vida dos educadores e a construção de seus saberes, papéis e atitudes no ambiente escolar, ou seja, o professor estabelece relações de acordo com o que aprendeu durante a vida, como aluno, como educador e como membro de uma sociedade.

Com base nisto, buscamos compreender através destes relatos o que é considerado pelo professor como importante na relação com os educandos. O professor João enfatizou que tenta ser amigo mesmo antes de ser professor, assim, ele busca o respeito e a confiança, quando percebe o educando diferente procura compreender o motivo, revela ser esse o motivo pelo qual todos os seus alunos gostam dele.

[...] penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que

usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (FREIRE, 1986, p. 64).

Freire comenta que o educador não pode exercer o diálogo com seus educandos visando construir uma amizade, mas sim, por que este diálogo faz parte de um progresso histórico para nos tornarmos seres humanos. O autor considera que esse diálogo ganha um poder manipulador quando possui uma finalidade por si só, um interesse, este deve fazer parte de uma postura necessária, independente do querer conquistar aquele educando ou não.

Independente do real motivo pela qual o educador busca obter amizade com o educando, percebemos que sua técnica ajuda no processo de relação com os educandos com deficiência múltipla, pois, ao utilizar o diálogo para conquistar os educandos como amigos, os professores se aproximam dos resultados almejados.

Foi questionado sobre a percepção do estado emocional dos educandos durante a convivência diária, o professor referiu sempre perceber quando eles estão tristes, porém o inverso, ou seja, a percepção do educando de quando ele está desanimado ou passando por um dia difícil, nunca foi observada pelo professor.

A professora Marta, por sua vez relatou que se comunica bastante com Erika, através de falas, expressões e música e a educanda responde com expressões, sorrisos e movimentos corporais.

Segundo Marta essa forma de agir com a educanda facilitou bastante o processo relacional, pois fez a educanda demonstrar alegria em estar no ambiente de sala de aula, sente a mesma interagir, se percebe compreendida pela educanda e também consegue compreendê-la mesmo sem as palavras.

Crivelaro e Takamori (2010) nomeiam como motivadores psicológicos todos os meios de se obter comprometimento, e desta forma alcançar um relacionamento interpessoal adequado. Entre estes motivadores ele cita a autoestima, a empatia e a afetividade.

Percebemos que no caso de Marta ela tenta motivar Erika através da autoestima quando faz elogios, sempre coloca a educanda em grupos e em vários momentos durante as aulas chama seu nome e canta músicas para ela dançar, desta forma a educanda se sente contente consigo mesma e com o grupo.

O processo de empatia ocorre com todos os professores da pesquisa, segundo relatos eles se colocam no lugar dos educandos, reconhecendo suas limitações e respeitando-as, assim como ajudando na superação de dificuldades, não foram vistas exigências exageradas com relação aos educandos, ao contrário os professores mostraram reconhecer o cansaço do educando dando a ele a oportunidade de descanso quando necessário, muitas vezes em lugares mais confortáveis como a biblioteca com ar condicionado.

A afetividade é observada diversas vezes no relato de Ana, para Crivelaro e Takamori (2010, p. 35) esse é “um sentimento que surge quando espontaneamente nos preocupamos com o outro”, a professora considera importante manter uma relação com a família e assim estabelecer uma proximidade maior com o educando, percebemos uma preocupação em conhecer este educando considerando o mesmo e sua importância como indivíduo participante de sua sala.

Entretanto, de acordo com os relatos notamos que os primeiros contatos não foram estabelecidos de forma simples, os professores conseguiram expor seus sentimentos de medo, dificuldade e impotência.

Quadro 13 – Primeiro contato com educandos com deficiência múltipla

Como foi sua primeira experiência com educandos com deficiência múltipla?	
João	<i>“A primeira foi assustadora, por que a Erika ficou de janeiro até o final de outubro, que tudo que tu dava para ela jogava no chão. Errei tentando aprender, que no primeiro ano eu coloquei logo duas horas seguidas, sendo que a concentração e tudo mais, não acompanhava, tanto é que esse ano eu quebrei, por que não adianta tu ficar duas horas, tentando que o estresse mental deles é tremendo, eu não conseguia, então aquelas duas horas não passava ”.</i>
Marta	<i>“Eu tive muita dificuldade com ela por que com essas dificuldades múltiplas que ela tem eu não saberia como trabalhar. Quando é tudo de uma vez a gente entra em pânico”.</i>
Ana	<i>“Então foi um impacto, saber que você tem que lidar com aquele aluno especial que precisa de um cuidado diferenciado, então para mim foi bem difícil, aliás, é difícil até hoje ainda, por que a gente não tem muito recurso para trabalhar com eles. A orientação que a gente tem e o João que quando a gente precisa ele ajuda. O Davi foi minha primeira experiência com deficiência múltipla e assim, eu já conhecia ele da escola e as professoras anteriores dele foram me passando algumas coisas, quando dá epilepsia nele eu corro, eu chamo ajuda, eu não sei lidar. [...]. Então para mim é difícil quando ele dá os ataques, mas quanto ao aprendizado dele para mim é tranquilo porque eu já sabia o que trabalhar com ele, ele não vai fazer uma atividade como os meninos ditos normais”.</i>

Fonte: Entrevista com professores, 2017.

Como evidenciado nas falas, os professores tiveram maiores dificuldades no primeiro momento por não saber como lidar com os educandos com deficiência múltipla, para João foi assustador o contado inicial com Erika, não pelo fato de ter que estabelecer uma relação, mas, por considerar que a educanda poderia não aprender nada, se desmotivava pela falta de concentração e o estresse mental que as atividades causavam na educanda, diante disto dividiu a carga horária semanal em dois períodos conseguindo alcançar o maior desempenho de Davi.

A principal dificuldade citada por Marta foi a presença de deficiências múltiplas, neste sentido, a professora não sabia como trabalhar, pois, foi “*tudo de uma vez*” (MARTA, 2017), desta forma percebemos que não foi apenas uma dificuldade com relação a ensinar, mas também, em interagir com João. Araoz e Costa (2015, p. 14) comentam que:

[...]não é a presença de mais de uma limitação a determinante da deficiência múltipla e, sim, a presença de limitações capazes de prejudicar o nível de desenvolvimento e a instalação de uma comunicação efetiva que determinem dificuldades na aprendizagem e na interação social.

As autoras consideram que as dificuldades no ambiente escolar não envolvem apenas o âmbito da aprendizagem, mas da interação social, pois, existem entraves para uma comunicação efetiva e um desenvolvimento adequado, devido a presença de várias deficiências.

A professora Ana, apesar de conhecer o educando sentiu como um impacto ter que aprender a se relacionar com Davi no cotidiano da sala de aula, para a professora, faltam recursos didáticos e orientações, porém ressaltou que o que mais lhe causa maior incomodo é o fato do educando ter convulsões e ela não saber como agir.

Alguns educandos, entre eles os com deficiências múltiplas, precisam de tratamentos medicamentosos e o professor não tem conhecimento sobre efeitos colaterais, tempo de efeito da medicação, primeiros socorros antes da hospitalização para reduzir os danos pós-crieses, entre outras informações, desta forma é notória a necessidade de uma equipe interdisciplinar para atender estes educandos, porém deixaremos esta análise para um próximo estudo.

Ao pensar o indivíduo e seu potencial socializador, ou seja, sua capacidade de se relacionar consigo e com os outros, imaginamos sua constituição como sujeito. Sobre o assunto Justo (2004, p. 76) ressalta:

Quando vem ao mundo, não sabe o que é, nem tem a sua disposição algum mecanismo biológico que lhe dê, por herança e sem a necessidade de alguma forma de apropriação, os recursos comportais mínimos para a sobrevivência. O homem não vem ao mundo com um registro já dado em seu organismo, de como se defender, buscar o semelhante associar-se, reproduzir, proteger a prole, amar e assim por diante.

O autor discorre sobre a conduta do ser humano, ela não é determinada biologicamente como a dos animais, e isso faz com que cada indivíduo ao se relacionar construa sua própria forma de existência, justamente pela falta desse saber pronto. Desta forma, os professores participantes da pesquisa, mesmo em situação de medo e pânico, como percebemos nas falas, estabeleceram relações de acordo com suas questões e vivências pessoais.

Confirmamos isto através de comparações com os relatos sobre as conquistas pessoais advindas da profissão docente, que trouxeram ao professor orgulho de seu trabalho. Nestes relatos percebemos que Ana demonstrou menos dificuldade em falar de suas conquistas, demonstrou mais facilidade em estabelecer uma relação de afetividade e comprometimento com seu educando (Davi).

Sempre que quisermos maior envolvimento do aluno com o conhecimento, sua compreensão através do cognitivo, devemos fazer com que esta atividade seja estimulada afetivamente, pois as reações emocionais exercem influência substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos de processo educativo. Ao comunicarmos alguma coisa a algum aluno, devemos procurar atingir o seu sentimento; isso se faz necessário não só como meio para otimizar a memorização e apreensão, mas também como um objetivo em si (AZEVEDO, 2003, p. 177).

Essas considerações nos permitem compreender que Ana estabelece uma relação baseada no afeto, pois preza a afetividade e o maior envolvimento com o educando, visto que o emocional está presente em tudo que fazemos e o professor precisa levar isso em consideração para poder atingir seu educando, não só visando a aprendizagem dele, mas realmente se importando com seus sentimentos.

Percebemos no relato de Ana quando afirma que sua maior conquista pessoal foi ser querida pelos educandos, mesmo depois de muitos anos eles a procuram para falar que se formaram e estão muito bem empregados.

O que me deixa feliz nessa profissão é ver os meus alunos bem, hoje eu tenho aluno que é médico, advogado, um aluno que eu vejo que ele conseguiu, ele chegou lá, é o objetivo que todo professor espera, ver eles crescendo, tendo sucesso (Ana).

A professora afirma ter alcançado o objetivo que todo educador almeja, ver alguns de seus educandos tendo sucesso. Logo referiu se sentir realizada em sua profissão.

No relato de João presenciamos um pouco da descrição de sua personalidade, “*mas isso era algo meu*”, comenta que é fechado e costuma conversar só com seus alunos e com os pais deles, não gosta muito de se relacionar ou obter alguma proximidade no ambiente de trabalho.

Bom, no pessoal, hoje eu virei gente, eu digo assim, tem seis anos que eu virei ser humano. Para você ter uma ideia eu dei aula cinco anos nessa escola, eu só me comunicava com os meus alunos e com os pais dos meus alunos, na hora do recreio eu nem ia na sala dos professores, até hoje não tenho esse costume, por que eu acho assim, é quinze minutos para você descansar e não ir lá falar mal da vida do teu aluno ou dos outros professores. Mas isso era algo meu, era aquele isolamento, mas eu tinha um poder tão grande que na primeira oportunidade eu não me colocava no lugar do outro, se aprontou alguma coisa comigo tu podias ter certeza, podia esperar que mais cedo ou mais tarde eu ia te envergonhar no meio de todo mundo por que aquilo para mim era um prazer. Eu era sempre fechadão. Trabalhar com a inclusão de pessoas especiais fez eu rever muitos conceitos, e uma das coisas é eu aprender a me colocar no lugar do outro, ser mais humano, saber que cada uma tem seu momento de aprender, cada pessoa é única, cada um tem a sua dificuldade, a sua limitação. Então hoje eu entendi, e isso é uma das realizações pessoais. Até o pessoal lá em casa diz ‘tu hoje és gente depois que tu começou a trabalhar nessa nova função’ e realmente eu melhorei muito. Então assim, realização pessoal foi isso (João).

A conquista pessoal principal de João foi a melhora na construção de vínculos, este reconheceu que o ser humano precisa do outro para conviver e conseguiu aceitar as diferenças presentes em cada um e estabelecer uma relação de empatia.

Porém através de relatos do professor, ainda percebemos um distanciamento das outras professoras e até da família dos educandos, logo ele reconhece que mudou muito depois que começou a trabalhar no AEE, mas também sabe o que faz parte de seu modo de agir e que suas crenças pessoais e culturais ainda estão presentes em seu modo de se relacionar e os limites que estabelece para isso.

Para Del Prette (2014, p. 33) existem critérios de competências pessoais, portanto, os encontros sociais acontecem em três dimensões, a pessoal, que envolve sentimentos e crenças, a situacional, onde estão os contextos nos quais os encontros ocorrem, e a dimensão cultural que compreende os valores e normas de um grupo.

Logo, João consegue se relacionar com os educandos de forma satisfatória, a seu ponto de vista e comprova isso pelos resultados que tem alcançado com estes alunos. Segundo o professor muitos pais escolhem a escola por serem indicados por pais de outros educandos com deficiência.

Neste sentido, as relações influenciaram diretamente no desenvolvimento do professor no ambiente escolar, trazendo resultados e mudanças de comportamento.

No ponto de vista de Marta, a principal conquista alcançada foi sua autoestima, retornando a observações feitas anteriormente percebemos que o que a educadora mais estimula em Erika é exatamente a autoestima. Podemos inferir que a educadora retribui um estímulo que a educanda lhe proporcionou por ter avançado nas atividades de pintura. A professora foi elogiada pela diretora e pela família da educanda o que lhe trouxe satisfação pessoal, satisfação que é transferida para a educanda no cotidiano escolar.

Eu enviei uma foto para diretora de quando eu fiz uma atividade e coloquei todos em dupla, e disse: 'Hoje todos vamos pintar', e a Erika ficou pintando a atividade dela, aquilo assim pra mim, o meu ego aumentou, porque eu vi que Erika estava interagindo com eles, aí eu enviei para a mãe dela e para a diretora, aí ela disse: 'olha isso aqui é um retorno muito positivo, por que a Erika ta na sala de aula e ela realmente precisa de uma inclusão', eu achei que isso foi gratificante (Marta).

O sentimento de gratidão e reconhecimento aproxima o sujeito de maneira profunda, é imprescindível que esse sentimento seja recíproco no ambiente de sala de aula. Os estudos de Azevedo (2003) nos mostram que o professor feliz também estimula a felicidade do educando, para isso ambos precisam se conhecer em seu contexto social e assim agir com reciprocidade.

Seu sentimento de felicidade demonstra que o conhecimento recíproco dos indivíduos identificados, através de um determinado grupo social, que coexiste objetivamente com sua história, com suas tradições, suas normas, seus interesses, etc (AZEVEDO, 2003, p. 128).

Cabe ressaltar que os educadores ao se sentirem mais realizados profissionalmente demonstraram mais abertura em estabelecer uma relação mais profunda com o educando, porém também fica evidente nos relatos que a ausência da família na escola dificulta bastante a construção de um relacionamento eficaz, pois não existe uma parceria, ou seja o professor não recebe apoio e nem consegue apoiar e orientar a família.

4.3.1 As relações instituídas entre família e escola e as consequências no atendimento de educadores e educandos

Muito embora a família não tenha sido arrolada como objeto de investigação desta pesquisa, ela apareceu na fala dos professores como um meio favorável para o fortalecimento do vínculo, entretanto, a ausência dos pais nas atividades da escola e a falta de compreensão dificultam ou mesmo adiam o estabelecimento inicial do vínculo interpessoal.

Vale ressaltar, que a não inclusão deste grupo não se deu por não o julgarmos importante, antes consideramos que como parte essencial do desenvolvimento do indivíduo, com ou sem deficiência, tal grupo poderia ser outro braço dessa pesquisa, ou seja, uma pesquisa complementar que nos requereria tempo de atividade igual a esta.

Desse modo, veremos sim, baseado no relato dos professores, alguns pontos citados e considerados importantes, comentando rapidamente com a finalidade de clarificar a compreensão das situações vivenciadas pelo professor no processo de estabelecimento de vínculo.

Segundo Vigotski (2001), a relação instituída entre a criança e a família influencia todas as demais relações que possam ser construídas em qualquer outro ambiente.

Durante esse período da vida de uma criança, o mundo ao seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto a criança. Um segundo círculo, mais amplo, é formado por todas as demais pessoas, sendo que as relações com essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito (VIGOTSKI, 2001, p. 60).

Desta forma, o educando com deficiência múltipla, ao frequentar a escola, constitui um novo círculo, que antes se restringia aos pais e familiares, porém agora se abrange alcançando professores e colegas de turma, assim como funcionários diversos na escola. Esse novo vínculo será mediado pelas primeiras relações, sendo assim, a interligação entre família e escola se torna essencial.

Reconhecemos essa importância da família no processo de aprendizagem e escolarização, porém, os professores relatam que essa falta de comunicação e parceria influencia bastante na relação interpessoal do educando com o professor principalmente nos primeiros momentos, nos quais o mesmo ainda não sabe como agir.

No caso de Erika a família foi bastante presente nos primeiros contatos, contudo, está presença não foi muito agradável para o professor, pois, causou ansiedade o excesso de expectativas apresentadas pela família.

Quando caia no chão ela olhava pra mim e sorria eu fiquei duas horas dizendo, não pode Erika, aí a mãe dela disse: - ela joga e sorrir por que ela tá rindo, da sua cara professor? Aí eu dizia: - Não, é por que ela já está condicionada em casa, que vocês tão ansiosos pelo movimento dela que quando ela ou entregava ou jogava vocês batiam palma, mas ela não vai ver isso de mim não, vocês têm que me ajudar para tirar isso (João).

João tenta conscientizar a mãe sobre o que precisa ser feito, mesmo que ela esteja sendo irônica com relação ao seu trabalho. João percebe que a presença da mãe faz com que a educanda não trate as atividades com seriedade, segundo o educador isso dificulta o desenvolvimento da mesma.

Imagina que eu tive que dar aula para a Erika na presença da mãe dela, o pai dela no dia da matrícula não entendeu que a gente estava querendo o bem da filha dele, e o que acontece, são duas pessoas extremamente difíceis de lidar, são os pais dela, aí o que acontece, eu estava na secretaria, por coincidência, ainda não tinha iniciado as aulas quando chegou aquele senhor e já chegou com um comunicado falando assim: aqui olha, eu vim da secretaria de educação e vou matricular minha filha aqui. (Balançando o papel no rosto do professor). Ele foi super grosso, eu nunca entendi por que aquele homem é tão grosso. [...]. Quando ele falou que a filha era deficiente, cadeirante, já tinha ido em várias escolas e ele queria ver essa escola inteira, se era adaptada ou não que ele ia procurar a promotoria e outras coisas. Mostramos a escola inteira para ele. Ele disse: Vocês não estão entendendo, vocês não têm que procurar vaga nenhuma, por que eu já estou aqui. Eu expliquei: senhor nós temos que ver o perfil do profissional, o melhor professor. Eu sei que até hoje ele nunca foi humilde nem para dizer nada, ele quase me bateu. Então a primeira experiência com a filha dele foi extremamente assustadora (João).

Segundo João, a experiência com Erika foi assustadora pelo fato dos pais terem assumido uma postura agressiva e invasiva, “*ele é super grosso*”, chegaram fazendo exigências demasiadas sem estabelecer nenhum tipo de vínculo inicial.

Araoz e Costa (2015, p. 77) enfatizam que “As famílias mostram estar com muita necessidade de serem compreendidas, de conhecer mais sobre as possibilidades dos filhos”. A família de Erika demonstrou uma expectativa para conhecer o lugar onde a filha ia estudar, se preocupando com as condições oferecidas e se estava ou não atendendo as necessidades da educanda.

No entanto, o tratamento inicial mantido pelos pais e a escola trouxe, como estamos estudando no transcórre da pesquisa, características próprias das vivências destes pais, experiências anteriores que não foram relatadas, pois não houve participação dos pais neste estudo, desta forma, não tivemos conhecimento

sobre o processo de indignação e apropriação de direitos enfrentados pela família de Erika.

Logo, só podemos focar nos sentimentos e percepções vivenciadas por João que se sentiu agredido, chegou a pensar que iria apanhar do pai da criança. Segundo o professor, este fato dificultou sua relação, enquanto eles estavam presentes nas aulas, ele não conseguiu avançar na aprendizagem da educanda.

Ana por sua vez, sente falta do apoio da família na educação das crianças, é difícil começar as atividades com a criança sem saber como a família costuma trabalhar e agir com aquele educando.

O que mais me realizaria com os meus alunos é ver mais interesse e dedicação, principalmente da parte familiar, a gente não tem, por que se a família ajudasse a gente tinha um resultado positivo, bem melhor. Muita das vezes a gente não tem por culpa da família, a própria família não ajuda, só jogam para escola e pronto e isso entristece a gente. A gente acaba chegando no final do ano com um resultado positivo, assim por que o aluno vai passar de uma série para outra, mas a gente sabe que muito daqueles resultados não é aquele cem por cento que a gente esperava. Hoje o ensino mudou muito, esse tal de sistema que eu não concordo, que acaba fazendo com que a gente aprove menino com dificuldades para uma série seguinte que eu não concordo, eu acho que o menino tem que passar é sabendo mesmo. Hoje tem menino em uma faculdade que as vezes não sabe uma multiplicação. Então a gente se entristece muito e eu acredito assim, se a família apoiasse mais a gente tinha até mais prazer, seria uma parceria, eu almejo muito ver a família junto com a gente. Seria muito gratificante (Ana).

A professora demonstra como o seu trabalho seria mais gratificante se a família ajudasse, os resultados seriam melhores. O comportamento de “ *jogar* ” os educandos apenas para a escola cuidar, é visto como desmotivador ocasionando tristeza, sentimento bastante enfatizado na fala da educadora. Loureiro (2013, p.102), em seu trabalho com educandos com deficiência, ressalta que na prática escolar,

[...] lidamos com aquilo que o sujeito nos oferece, procurando produzir deslocamentos a partir de suas possibilidades, também é com o que os pais trazem que temos que trabalhar – por alguma razão, é daquela forma que se apresentam.

Assim, os pais possuem informações muito importantes que irão facilitar o processo de relação, estas precisam ser repassadas para o professor no início do estabelecimento de vínculo, diminuindo a possibilidades de erros e desmotivações por parte do educando e do educador.

4.4. O processo de escolarização e aprendizagem de educandos com deficiência múltipla

No processo de escolarização e aprendizagem quando falamos de deficiência múltipla ainda encontramos alguns entraves, situação observada na fala dos professores e em suas práticas. O professor João, por exemplo, comentou que a maioria dos educandos matriculados na escola foram antes em diversas escolas e não conseguiram vaga, e que no caso dos educandos com deficiência múltipla não foi diferente, parecendo que com esses foi até mais difícil.

Apesar da redução de recursos pela qual passa a educação nos dias atuais, essa, no entanto, não é uma situação recente no cenário brasileiro. A escola sofreu diversas modificações com o passar dos anos, entre estruturações e segmentações se estabeleceu a Escola única ou escola nova, uma forma de universalizar a educação para fins de mudanças sociais. Em meio as conquistas, a escolarização foi considerada de inteira relevância a existência humana, inserida como uma questão cultural e com a inclusão ela se tornou obrigatória a qualquer pessoa, sem distinção.

A modernidade educativa assenta num processo pedagógico e numa tecnologia do social em que a escolarização cumpriu um regime de educabilidade, constituído por currículo, saberes básicos, realização literária, ofício escolar, exames e certificação, inspeção. Base cultural, o livro, ele próprio regulamenta na produção e na circulação, censurado, adaptado e mediado na utilização através do professor, estruturou, normalizou e conferiu memória ao processo escolar. O regime de educabilidade é intrínseco à modernidade, sócio cultural, enquanto aculturação escrita (MAGALHÃES, 2014, p. 55).

Segundo o autor, a relação escola-sociedade passou por processos evolutivos, desta forma a escolarização se tornou uma questão cultural de educabilidade, a partir dessa discussão, entendemos que os educandos com deficiência múltipla precisam e devem receber na escola pública regular e na sociedade a qual está inserida a escolarização e socialização como qualquer pessoa inserida em uma cultura.

De acordo com João, o pai da educanda Erika já havia ido em várias escolas e todas diziam que não tinha vaga ou não possuíam a estrutura necessária para recebê-la. O mesmo precisou ir na secretaria de educação para ser encaminhado para a escola onde hoje está matriculada, local em que foi realizada a presente pesquisa.

Reconhecemos que o município onde a escola está inserida fica no interior do estado e não possui muitas opções de instituições de ensino, porém para João o município dispõe de outras escolas que possuem o suporte para atender a educanda e não entende o motivo da educanda ter sido rejeitada nestas escolas.

A situação precária de muitas escolas é notória, se não da maioria das instituições de ensino público em nosso país, porém as diversas leis desde a constituição de 1988, que garantem o atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino, até as leis mais recentes, como as diretrizes nacionais de educação básica, vários outros documentos asseguram esse direito e o dever do poder público de garantir e não recusar que a pessoa com deficiência esteja inserida no processo de escolarização.

Aprofundando esse processo temos a alfabetização, afinal o processo de escolarização não teria sentido se não tivesse um objetivo ou meta a ser alcançado, vale lembrar que a escolarização visa também o processo de socialização, mas, não se limita a ele.

Segundo Kassar (1999, p. 78), “muitos manuais sobre a deficiência elegem a instituição especial como um local apenas para aquisição de atividades básicas de vida diária e socialização”. Neste caso, quando a escolarização repercute apenas em socialização e atividades diárias a alfabetização deixa de ser um objetivo no ambiente escolar.

Para João, o educando não pode ser apenas colocado em uma instituição escolar para socializar, os conteúdos devem ser garantidos a todos. A devolutiva ou sucesso na aprendizagem não é enfatizado pelo professor, notamos que o mesmo se importa com o fato do educando ter acesso a alfabetização e que não se deve deixar de ensinar por acreditar que aquele educando com deficiência não pode aprender.

Essa relação é bacana, mas não adianta acontecer só relação, o aluno eu vejo que ele tem que aprender, não adianta eu só receber, acolher, mas depois eu esquecer lá naquele cantinho no momento que ele tinha que aprender. Então a relação em si ela está noventa e nove de excelência para chegar no ótimo. Eu fiz uma formação que a gente discutiu muito isso, as vezes acaba maquiando dizer que o aluno está na escola, fazendo o social, interagindo, mas não é só isso, ele está na escola pra aprender também, enquanto um tá aprendendo dois mais dois ali, ele tem que ver de uma outra maneira, se ele vai compreender ou não, mas ele tem que ver aquele conteúdo, tem que ser garantido para ele, como ele vai aprender e te dar uma devolutiva já é outra história (João).

Em alguns relatos foram observados que os professores não acreditam que os educandos com deficiência múltipla, participantes do estudo podem ser alfabetizados, porém eles enfatizam que continuam tentando, como podemos observar nos trechos seguintes:

Assim, o Davi nunca vai aprender, assim, a atividade dele é da educação infantil, nome dele, contagem de números, eu vou dizendo e ele vai repetindo, as vezes ele não lembra. O nome dele ele faz sozinho, mas as vezes ele pula algumas letras, aí eu tenho que está voltando com ele, mostrar para ele a letra A e depois eu volto e pergunto como é ele não lembra mais. Então assim, ele nunca vai aprender, ele nunca vai ser alfabetizado, ele pode até ser inserido no mercado de trabalho futuramente (Ana).

Fica evidente na fala da professora que ela não espera que o educando desenvolva a aprendizagem dentro do nível de ensino no qual trabalha, ou seja, Davi está por ela nivelado em aprendizagens referentes à educação infantil, “*nunca*” passará disso. Tal fala revela ou um desconhecimento das possibilidades de aprendizagem do educando ou a baixa expectativa com relação a elas.

Sobre isso, Miranda (2009), enfatiza a importância de que o professor acredite no educando e crie situações que propiciem o ato de aprender:

O educador tende a ser um mediador mais eficaz quando acredita no aluno, criando situações propícias para sua aprendizagem e desenvolvimento. Porém, quando existe uma expectativa negativa em relação às possibilidades do aprendiz, o professor tende a não se esforçar muito, pois não acredita que este possa corresponder ao que dele se espera (MIRANDA, 2009, p. 18).

Desse modo, a mediação eficaz está imediatamente relacionada ao que o educador acredita que o educando é capaz de aprender, nos objetivos que traça para a aprendizagem do mesmo, e dos esforços que empreendem para isso.

A autora chama nossa atenção também para a existência de uma expectativa negativa do professor com relação ao educando, situação que delimitará sua prática por não acreditar no mesmo. Confrontando a fala de Ana com as observações feitas em sala de aula, onde as atividades do educando resumiam-se a escrita do próprio nome e pinturas de desenhos aleatórios, pareceu-nos que as suas expectativas eram negativas, dessa forma não havia a necessidade de elaboração de projetos ou atividades que mudassem tal situação, considerando que não haveria aprendizagem no nível esperado.

João por sua vez apresenta uma expectativa pela aprendizagem dos dois educandos, aparenta acreditar na capacidade dos mesmos de aprender, em sua fala relata o que chama de “ansiedade” para alcançar resultados positivos, ou seja, respostas aos seus objetivos de aprendizagens aos educandos:

Depois eu comecei a trabalhar comigo, eu não posso, tenho que tirar essa ansiedade de mim que está me fazendo mal, para mim e para o meu trabalho, eu estava muito ansioso por que as crianças não queriam aprender, só depois que eu fui entender, teve criança que só me deu resultado depois de três anos, teve outras que deram resultado depois de um ano e meio, outras depois de dois meses, e assim cada um é diferente, então o resultado sempre vai ter, agora é curto, médio e longo prazo, poucos são aqueles que dão em curto espaço de tempo, mais é no médio e longo prazo e aí nessa hora a gente tem que insistir (João).

Diante desta situação percebemos que a insistência em alfabetizar, está presente na atuação dos professores, quando evidenciam que mesmo que os educandos não sejam alfabetizados ou demorem bastante tempo, eles precisam ter acesso aos conteúdos específicos. João afirma que algumas vezes essa insistência traz resultados, por mais que o tempo para isso seja longo.

A expectativa dos professores influencia esse processo, podendo por vezes, dificultá-lo, como presenciamos no relato de João, que se sentia muito ansioso pelo fato de seus educandos não aprenderem. Muitas dúvidas devem surgir, como o questionamento de capacidades profissionais, eficiências pessoais, métodos escolhidos para o trabalho, entre outros, porém apenas quando essas questões são minimizadas o processo de desenvolvimento acelera.

Para Moll (1996, p. 50), “todo processo de ensino e aprendizagem é perpassado pela postura epistemológica empirista, na qual o conhecimento “entra na criança” pela via perceptiva – vendo e ouvindo – e permanece pelo treino e pela repetição”. Desse modo, o fato dos professores insistirem na repetição de conteúdos iniciais de alfabetização, não considerando essa repetição como se caracterizando falta de criatividade ou conhecimento, mas como algo planejado e com objetivos claros e específicos que permitam posterior avaliação diagnóstica da aprendizagem.

Neste sentido, Ana ressalta que o fato de inicialmente não acreditar que haveria nenhum desenvolvimento na questão de alfabetização de Davi, foi surpreendida por ele conseguir escrever seu nome, nem sempre correto, as vezes faltando algumas letras, porém fez com que ela se motivasse ao perceber a

capacidade do educando, era algo que ao observar ele parecia que não iria alcançar.

Assim a gente vai aprendendo a cada dia e a gente vê que eles são capazes de cada coisa, inclusive o Davi com toda essa deficiência dele, a gente olha para ele assim e tu acha que ele não consegue nada, nada, nada, pela deficiência dele e o problema todo que ele tem, mas uma dificuldade que eu vejo que ele tem eu já vou lá e já pesquiso, eu vejo onde eu posso facilitar para ele, entendeu? A gente cria gradativamente o nosso aprendizado, é assim (Ana).

Notamos diante desta fala que o educando ainda é visto através de suas deficiências e desacreditado em sua capacidade, porém o professor mesmo com essas crenças pré-estabelecidas ainda perseverar na alfabetização proporciona uma esperança para a transformação de tabus e preconceitos.

A falta de credibilidade na capacidade de aprendizagem dos sujeitos com marcas de deficiência está certamente visível na perspectiva segregada de educação especial e pode ser identificada nas proposições inclusivas, por ser uma característica hegemônica da educação especial. Mesmo sob a perspectiva inclusiva, os estudantes com deficiência são pensados como se fossem os únicos heterogêneos em meio a turma homogêneas e seus professores consideram-se incapazes ou com uma formação inadequada para o tipo de problema que os alunos apresentam (GARCIA, 2013, p. 121).

Para a autora, um dos grandes desafios na aprendizagem dos educandos com deficiência é articular os serviços do AEE a proposta pedagógica da classe comum. Para tal, ambos os educadores precisam acreditar na capacidade de superação do educando.

Chegou no final do ano ela estava bem melhor. Mas esse ano, mudou a professora e a professora da classe regular faz muita diferença como trabalha e a do ano passado, pena que só era contrato, mas todo santo dia ela tirava meia hora, vinte minutos com Erika, era sagrado, a cuidadora olhava os alunos da turma e a professora estimulando o tempo inteiro, mas esse ano se perdeu, infelizmente a professora do regular não tem essa habilidade e faz questão de ficar meio distante um pouco, não sei se foi isso. Só duas vezes comigo e uma hora ficou complicado (João).

Segundo Marta o fato de não existir um investimento direcionado a Erika na classe regular a educanda vem apresentando dificuldades maiores nos últimos meses, como a rigidez das mãos que tinha melhorado bastante no ano passado.

O que se observa é que existe um distanciamento entre o trabalho do professor do AEE e o da classe regular, o que vem dificultando o desenvolvimento da educanda. Desta forma, não adianta apenas uma preparação pedagógica de

aplicação de conteúdos quando não existe a real compreensão da necessidade individual do educando.

O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento carreto em ambos (FREIRE, 1983, p. 35).

Desta forma, ambos, tanto educando como educador precisam organizar seus pensamentos para que a capacidade e necessidade deles sejam alcançadas em sua essência de forma satisfatória. Ao apresentar conteúdos, a aprendizagem não está garantida, para Freire (1983) o educador não pode se limitar a tal procedimento é necessário que haja uma problematização, nesta a singularidade de cada educando é reconhecida. Não se trata apenas de dizer este educando não aprende, mas em questionar os motivos que tornam essa aprendizagem inalcançável no momento.

Kassar (1999, p. 86) considera que o aprendizado escolar pode ser uma aprendizagem diferente na vida do sujeito, pois é organizado e sistematizado, quando é bem planejado auxilia no desenvolvimento do sujeito e possibilita seu acesso à cultura produzida pelo período histórico.

Durante o período de observação na escola, percebemos que os educandos com deficiência múltipla são acolhidos e socializados na sala de aula. A educanda Erika esteve inserida em todas as atividades grupais e sempre sorria quando precisava ir apresentar algo juntamente com o grupo, sempre tinha atenção das colegas mais próximas, quando fazia algum gesto ou jogava algum objeto. A professora fazia questão em alguns momentos de dirigir a palavra a educanda, porém não encontrou tempo para dar uma assistência individual a mesma.

Durante o relato Marta enfatiza a sua dificuldade em dar assistência a educanda e aos outros educandos simultaneamente, *“ela me exigiu mais do que os outros, por que eu tenho que ficar fazendo as tarefas dela, ela está pintando e eu tenho que sentar com ela, quando eu sento com ela eu digo: ‘olha vai ser um inferno’.*”. Segundo relatos da professora e o que foi observado, com a educanda Erika é trabalhado a socialização, porém as outras necessidades são realizadas de forma esporádica de acordo com a disponibilidade da educadora.

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao

pensamento abstrato - falha em ajudar as crianças [...] a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKI, 2003, p. 60).

Para o autor a escola possui o papel de estimular pensamentos abstratos nestas crianças, deve trabalhar para desenvolver o que está intrinsicamente faltando no desenvolvimento das mesmas. Neste contexto, os educandos com deficiência múltipla precisam participar de atividades que lhe proporcionem conhecimentos novos, que superem suas deficiências, e procurem não suprimir suas capacidades.

O comentário de Marta refere-se à dificuldade de desenvolver um trabalho individualizado, devido a quantidade de educandos em sala e da diversidade para o alcance do desenvolvimento e aprendizagem de cada um deles. Apesar da dificuldade a professora realiza atividades de pintura e coordenação motora, porém precisa escolher os dias específicos para direcionar as atividades para educanda e ter ajuda de todos em sala.

Figura 5. Educandos ajudando Erika nas atividades em sala



Fonte: Arquivo de imagens fornecido pela professora Marta/ Ano: 2017

Os educandos com deficiência múltipla recebem apoio de seus colegas de turma para realizar as atividades, como enfatizado por Marta. Nesta imagem a satisfação de estar interagindo com seus pares é notória na alegria capturada pelas expressões de Erika.

De acordo com relatos dos professores, percebemos que a educanda exige um tempo maior para as atividades que requerem aprendizagem de novos conhecimentos, segundo Vygotsky (2004), apesar do professor organizar seus

conteúdos e a forma de ministrá-los, como nos planos de aula, não se pode prever as necessidades específicas de cada educando.

O ensino tem a sua própria sequência e a sua própria organização, segue um currículo e um horário e não se pode esperar que as suas leis coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que solicita e mobiliza (VYGOTSKY, 2004, p. 101).

O professor ao desenvolver suas aulas precisa compreender que o tempo para aprendizagem deve ocorrer de acordo com exigências internas, ou seja, o educando precisa ter seus objetivos de desenvolvimento priorizados, caso isso não seja viável as aulas devem ser reorganizadas.

A educanda Erik fica a maior parte do tempo realizando atividades com a cuidadora, a mesma realiza as necessidades básicas da educanda e afirma entender tudo que ela precisa como ir ao banheiro, comer, sair da sala quando está muito quente, etc. Algumas vezes que chegamos para a observação após o intervalo as duas eram encontradas no corredor da escola, a cuidadora afirmou que após o lanche a educanda fica um período fora da sala que é muito quente no horário de três horas da tarde.

Contudo, durante os dias de observação que se estendeu por todo o período de aula a educanda não demonstrou desconforto após o intervalo, ficou em sala, porém sentia sono e a cuidadora fornecia uma toalha para que ela pudesse deitar no braço da cadeira de rodas adaptada.

Como esclarecido pelas entrevistas e observações a educanda não tem dificuldades em expressar suas necessidades em sala, em todos os momentos foi compreendida e atendida em suas necessidades fisiológicas e sociais.

Entretanto, no que diz respeito apoio pedagógico algumas considerações são levantadas por João:

A angústia do professor é 'o que eu vou fazer se ela não aprende nada mesmo, não consegue nem pegar no lápis'. Mas se a minha criança tem dificuldade e eu não proporcionar nenhum estímulo para ela, ela vai continuar no mesmo. Às vezes eu me sinto aquela formiguinha que tá só com uma folha na cabeça. No final do ano, os professores vêm bater na minha porta e dizer 'olha não me dá fulano por que eu não tenho habilidade'. [...]. Logo no início que eu entrei na educação especial eu comecei a passar mal, por que, eu gosto de ver o resultado do meu trabalho, e eu só vejo esse resultado quando o meu aluno aprende, então eu fui ficando em um estado de nervos. Eu lembro que quando eu cheguei véspera das férias eu estava quase morto, o povo entrou de férias e eu fui ficar internado num hospital, eu fiquei mal, mal, mal (João).

A notória angústia de João acontece pelo excesso de tentativas de ensinar e não chegar ao resultado esperado, na sua concepção muitos professores da classe regular comum não proporcionam o estímulo adequado, repercutindo no seu trabalho que envolve uma carga horária semanal muito menor.

Para Baptista (2015, p. 11), “A oferta de apoio especializado em momentos precoces de escolarização tende a constituir uma base inicial, criando oportunidades que fazem diferença no modo como as crianças com deficiência vivem a escola”. Desta forma, o AEE inicia o processo fornecendo oportunidades que auxiliem na vivência do educando na escola, porém não fica apenas na responsabilidade deste a aprendizagem da criança.

Garcia (2013, p. 114) ressalta a “necessidade de que os serviços de apoio pedagógico nas classes comuns sejam equipados com auxílios à aprendizagem, à locomoção e à comunicação”. Para a autora, a escola precisa equilibrar estes auxílios da maneira adequada para garantir o acesso e permanência do educando no sistema educacional.

No decorrer da pesquisa questionamos aos participantes a ligação percebida entre as relações instituídas no ambiente e escolar e o processo de aprendizagem escolarização.

Segundo relatos Erika raramente falta às aulas, chega contente e quer ir direto para a sala de aula, muitas vezes chora para não sair da escola. Podemos concluir através destas informações que a escola é considerada um ambiente harmonioso para a mesma e que propicia o suporte necessário.

O Educando Davi por sua vez, toma remédios muito fortes para evitar convulsões, conseqüentemente precisa se ausentar da escola quando está no período de crises constantes e quando não quer acordar pelos efeitos da medicação.

Os professores não tiveram dúvidas de que a relação efetiva que conseguem manter com os educandos ajudaram bastante em sua prática pedagógica e na aprendizagem e desenvolvimento destes educandos.

Quadro 14 – Relatos sobre as relações interpessoais instituídas e o processo de aprendizagem e escolarização

Você encontra ligação entre o processo de aprendizagem e escolarização de educandos com deficiência múltipla e as relações interpessoais estabelecidas?	
João	<i>“Eu vejo se eu fosse aquele professor o tempo todo de cara fechada, nunca sorrir junto com eles, quando eles dão aquela devolutiva, dizer parabéns e bater palmas pelas menores coisas que eles conseguem fazer, aquilo ali é uma felicidade muito grande, para eles ia ser mais difícil ainda, bem mais difícil”.</i>
Marta	<i>“Quando Erika chegou aqui ela ficava assustada, isso é com ela e com outros também, essa interação favoreceu muito para aprendizagem da Erika, agora ela não fica mais e aceita fazer as atividades, já aprendeu bastante. Quando não interage tem sempre um bloqueio, eu já tive um aluno que era surdo, ele tinha medo, se escondia de baixo da mesa, ai com o tempo ele mudou”.</i>
Ana	<i>“Ajuda muito por que quando eu chamo ele para fazer as tarefas ele senta aqui e faz a tarefa. Eu penso assim, se eu não tivesse esse vínculo bem próximo e ele não sentisse uma segurança comigo, uma confiança, ele não faria nada, mas ele faz. Eu também não forço muito, justamente para não ter que agoniar ele. Assim, ele nunca vai ser alfabetizado, mas muitas coisas contribuem muito para ele fazer o basicozinho ”.</i>

Fonte: Entrevista com professores, 2017.

Cada educador mostra sua percepção do educando com deficiência múltipla e ao analisar cada fala é possível perceber que o empenho para que haja aprendizagem está diretamente ligado a essa percepção.

Nessa direção, João diz que o fato de incentivar e encorajar possibilita que o educando lhe proporcione respostas positivas, apesar da dificuldade específica que apresenta e que possa interferir na sua aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Marta enfatiza que as relações interpessoais favoreceram o processo de interação da educanda e conseqüentemente sua aceitação em participar de atividades realizadas em sala e que auxiliaram na sua aprendizagem.

A professora Ana também esclarece que ter uma relação próxima com o educando proporciona ao mesmo “*uma certa segurança*” que por sua vez encoraja o mesmo a fazer as atividades propostas.

Com base nos relatos, podemos mencionar que os educadores consideram as relações interpessoais, necessárias à aprendizagem, também reconhecem a importância dessas relações para que se desenvolva empatia para com o educando, tornando o processo de escolarização efetivo.

Dessa forma, considerar as relações interpessoais como um processo de construção mútua é, de acordo com os participantes da pesquisa, o modo de se chegar ao sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem de educandos em processo de escolarização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a inclusão da pessoa com deficiência múltipla nos remete a questões específicas da educação especial no que se refere a acessibilidade, acesso e permanência na escola comum, atendimento educacional especializado, entre outros providências e direitos garantidos por Lei para a/ pessoa com deficiência.

No entanto, a realidade atual deixa muito a desejar em relação a estudos na área de relações interpessoais e deficiência múltipla, como vimos no estado do conhecimento arrolado nesta pesquisa. Desta forma, buscamos analisar as implicações das relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla, em ambiente escolar, a fim de apresentar à sociedade e a comunidade escolar as contribuições à prática psicopedagógica do professor com educandos com deficiência múltipla em instituições escolares de ensino comum regular. Focamos no entendimento das relações interpessoais como instrumento essencial, porém não único, do processo de escolarização, além de levantarmos reflexões relevantes que possibilitem o (re)fazer dessa prática.

Compreendemos as relações interpessoais instituídas no ambiente escolar como de inteira relevância para a satisfação do professor e do educando, se torna desagradável um ambiente onde os atores não conseguem conviver em harmonia ou alcançar uma comunicação efetiva.

É necessário ressaltar a dificuldade em analisar as relações sociais instituídas por educandos com deficiência múltipla, porque tanto a família quanto a escola, revelam suas inseguranças e dúvidas em relação a comunicação e compreensão das diversas dimensões necessárias para atender estas crianças. A busca por respostas facilita o processo através da compreensão da vivência dos indivíduos envolvidos nesta relação.

Desta forma, focando no objetivo delimitado, saímos em busca destas respostas, conhecendo a rotina da sala de aula da classe comum regular e do AEE de uma escola no interior do estado do Pará que possui dois educandos com deficiência múltipla regularmente matriculados em sua instituição de ensino.

A coleta de dados nos levou a concluir que as relações interpessoais ali estabelecidas facilitam o processo de escolarização e aprendizagem dos educandos com deficiência múltipla desta escola, principalmente, porque antes de se estabelecer uma relação entre os atores, os professores se sentiam inseguros em

relação a sua prática pedagógica, o que influenciava diretamente no desenvolvimento das atividades dos docentes e no desempenho dos educandos.

As observações realizadas na escola nos permitiram perceber que a forma como o professor se relaciona com o educando decorre de sua personalidade, seu comportamento aprendido de acordo com suas experiências pessoais, profissionais e sociais. Esses comportamentos orientaram a prática pedagógica dos professores. Também observamos as realizações pessoais advindas da profissão docente, que se mostraram proporcionais a maior persistência em conquistar uma relação de afeto com o educando.

Na classe regular comum, percebemos que as relações instituídas favorecem o processo de socialização dos educandos com deficiência múltipla, na medida em que, neste ambiente, são estimulados trabalhos em grupos, jogos, músicas, brincadeiras e diálogo. Os educandos demonstram satisfação em estar na escola e interagir com os colegas e professores. Porém, na aprendizagem não presenciamos falas que demonstraram esperança no potencial de desenvolvimento do educando, o que resulta em pouca inovação nas atividades cotidianas no processo de escolarização.

No AEE, observamos que a interação fortalece o processo de confiança dos alunos, João tenta inovar em suas atividades e ao final de cada deixa o educando fazer outra que lhe proporcione distração. Assim, há notória preocupação do professor com o educando e com sua aprendizagem indicando que a relação estabelecida entre eles ajuda a fortalecer o processo de confiança e esperança nas possibilidades dos educandos, apesar de suas restrições. Entretanto, não há um plano de trabalho realizado por João em articulação com os professores da sala comum visando a inclusão escolar do educando com múltiplas deficiências na sala regular. As atividades são realizadas no AEE visando o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas dos educandos.

Consideramos que o processo de socialização e aprendizagem contribui para a constituição do sujeito, logo, quando não são repassadas crenças positivas que motivem os profissionais da educação, os educandos sofrem as consequências, não desenvolvem suas possibilidades além do esperado, principalmente porque a ênfase é direcionada as suas dificuldades e não o contrário.

Durante a pesquisa, destacou-se a falta de orientação e preparo dos professores para trabalhar com estes educandos, de acordo com as falas eles

tiveram que aprender fazendo, não sabiam como iniciar, assim, experimentaram. Mediante isto, ressaltaram que o primeiro processo foi o estabelecimento de vínculo, depois começaram a persistir na aprendizagem dos educandos. Porém, após algumas conquistas no desenvolvimento dos educandos, evidenciou-se uma desaceleração ou acomodação, talvez por não considerarem que o educando pudesse ultrapassar aquele ponto delimitado, muitas vezes, pelo próprio professor.

Essa compreensão se deu através de relatos sobre as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e das queixas referidas por João que enfatizou a dificuldade que sente ao tentar ensinar atividades que não são reforçadas na classe regular comum.

Na opinião das professoras, a socialização dos educandos com deficiência múltipla é muito importante, estes precisam ser reconhecidos como sujeitos de sentimentos e emoções, por isso elas prezam pelo bem-estar dos educandos, entretanto, a falta de foco na aprendizagem, prejudica o educando lhe privando de suas possibilidades no processo de escolarização. Esse fato ocorre, segundo as participantes, porque na sala possuem muitos educandos e quando precisam trabalhar com o educando com deficiência não podem dar atenção para os outros.

Os resultados apresentados mostram que, a facilidade em estabelecer relação com os educandos acontece quando o professor se sente reconhecido em sua profissão, e o sentimento que emana do reconhecimento pessoal é transmitido na relação com os educandos em sala de aula. Além disso, a falta de reconhecimento ou ganhos pessoais com a profissão faz com que o educador se sinta desmotivado, suas perspectivas são diminuídas e suas conquistas pouco almeçadas.

Nas relações interpessoais observadas na escola, notamos que os professores nos momentos iniciais do vínculo com educandos com deficiência múltipla referiram sentimento de insegurança e medo. No entanto, depois de alguns meses, conseguiram estabelecer comunicação e conseqüentemente adaptaram atividades que favoreceram o desenvolvimento dos educandos.

Os professores demonstraram compreender as necessidades dos educandos, conseguem notar quando estão tristes e desmotivados, assim como, qualquer alteração em seu comportamento habitual, estabelecem uma comunicação efetiva, porém, ao se questionar se sentem compreensão por parte dos educandos, não souberam avaliar com precisão.

Durante as observações, percebemos que os educandos ficam dispersos quando os professores ficam muito tempo sem direcionar as atividades ou a atenção a eles, recusam-se a fazer atividades quando não possuem um vínculo com o educador. Ao chegar alguém desconhecido na sala param suas atividades. Desta forma, podemos perceber que o comportamento externo ao educando é bem compreendido pelo mesmo.

Entretanto, a maioria dos professores não se sente compreendidos por estes educandos, fato que dificulta a crença nas possibilidades dos mesmos. Diante disto, concluímos que os professores ainda se encontram desacreditados no potencial de aprendizagem do educando, desconhecendo sua importância na mudança de paradigmas pré-estabelecidos e que precisam ser superados quando se trata de conquistas na educação inclusiva.

Percebemos que a situação motivadora para que os professores investissem na educação dos educandos foi o seu reconhecimento como educador, por parte das outras pessoas, como pais, professores, colegas de trabalho, entre outros. Do mesmo modo, quando a relação com a família deixa a desejar gera também um desânimo neste professor. Observamos que a falta de apoio e compreensão influencia o processo de relação entre educandos, professores e a família.

Alguns professores reconheceram que se tivesse uma participação efetiva da família na escola, o vínculo teria acontecido de forma mais rápida e eficaz, e os resultados teriam melhor qualidade. O professor não tem acesso a situação (biológica ou psicológica) pela qual o educando está passando naquele momento em particular, ou seja, não sabe por que o desânimo em dias específicos, arrolando possibilidade de interpretações diversas, muitos aspectos pedagógicos precisam ser repassados dos pais para os professores e vice-versa, essa falta dificulta tanto o processo de interação como o de aprendizagem.

Além de conhecer os motivos que perpassam o desenvolver da prática escolar e das perspectivas profissionais e pessoais de cada educador, interessou-nos analisar como eles observam a influência entre as relações estabelecidas na escola com os educandos com deficiência múltipla e o processo de escolarização e aprendizagem. Verificamos que os professores consideraram de maneira unânime, que caso não conseguissem estabelecer uma relação satisfatória com os educandos não conseguiriam fazê-los aprender.

Por fim, destacamos alguns sentimentos vivenciados durante esse processo de estabelecimento de vínculo entre os educadores e os alunos com múltiplas deficiências, os que prevaleciam no início da relação era medo, insegurança, pânico, ansiedade e desespero, no entanto, após o vínculo estabelecido, destacaram-se sentimentos de alegria, afetividade, companheirismo e satisfação.

Tais sentimentos são modificados de acordo com a segurança apresentada pelo professor em sua vida profissional e pessoal, seu potencial em lidar com situações novas e com críticas e frustrações que ocorrem quando algo não sai como esperado. Percebemos que de acordo com a segurança e confiança do educador as relações se tornaram mais eficazes.

Não poderíamos deixar de citar a influência destes sentimentos nas atitudes dos professores, alterando sua autoestima e motivação, fazendo com que os educandos sintam um distanciamento e respondam da mesma forma. Assim, os sentimentos vivenciados pelos professores são repassados para os educandos que respondem de forma desmotivada e algumas vezes agressiva. Isso aponta para a necessidade do educador se conhecer como pessoa e como profissional, tal atitude iria fomentar mudanças que auxiliariam em seu desenvolver profissional, desencadeando crenças que superariam cada vez mais o potencial do ser humano, dando lugar a estudos e descobertas fascinantes.

Esta pesquisa nos possibilitou uma experiência nova, o conhecimento de aspectos relacionais presentes na vida de professores e as influências para a prática pedagógica e aprendizagem de educandos com deficiência múltipla. Reconhecemos a delicadeza que norteia o tema, pois trabalhamos com a exposição de sentimentos e comportamentos envolvidos nos processos relacionais, adentramos histórias de vida dos profissionais, suas frustrações e alegrias sendo relatadas para uma pessoa desconhecida.

Ao aceitar esse fato, sabemos que muitas coisas foram omitidas por motivos pessoais dos participantes, no entanto, evidenciamos a riqueza das informações coletadas e analisadas, possibilitando ideias conclusivas e mediadas pelo suporte teórico e metodológico escolhido previamente.

Revelamos nossa satisfação em ter alcançado os objetivos estabelecidos pela pesquisa e a possibilidade de adentrar outros pontos que contribuíram no processo de descoberta.

Consideramos que o estudo acrescentará novas contribuições que podem auxiliar a equipe escolar acerca do conhecimento e da influência destas relações na aprendizagem e na continuidade do educando com deficiência múltipla na escola, bem como na busca de estímulos às relações com outros educandos e com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais: a sala de aula como um espaço de crescimento integral**, fascículo 16. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARÁOZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. **Deficiência múltipla: As técnicas mapa e caminho no apoio à inclusão**. Jundáí, Paco Editorial: 2015.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 59-82.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 5. ed – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

AZEVEDO, Cleomar. **As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Diálogo I: a questão do discurso dialógico**. In: BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 113-124.

BAPTISTA, C. R. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Anzini: ABPEE, 2015.

BENTES, J.A. de O.; SOUZA-BENTES, R. de N. COSTA, M. da P.R. da & OLIVEIRA, A. S. S. e. Posicionamentos identitários de pessoas com múltiplas deficiências. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção**. Pedro e João Editores, São Carlos, SP, 2009.

BIANCHETTI, Lucidio e FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a deficiência múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 junho 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 junho 2017.

BRASIL. **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.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 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, DF, 04 abril 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da união. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95334396/dou-secao-1-07-07-2015-pg-2?ref=previous_button. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Afabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 2000.

BUBER, Martin; ZUBEN, Newton Aquiles von. ***Eu e tu***. 10. ed. - São Paulo, SP: Centauro, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 4. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

CARVALHO, E. N. S. **Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental** – Deficiência Múltipla. Brasília, SEESP/MEC, v. 1, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** Com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas.** São Paulo : Cortez, 1991.

COLELLO, S. M. G. Sentidos da alfabetização nas práticas educacionais. In: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COSTA, M. P. R. (Org.). **Múltiplas deficiências:** Pesquisa e Intervenção. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

CRIVELARO, Rafael. TAKAMORI, J, Y. **Dinâmica das relações interpessoais.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. 11. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

EDLER , Rosita C. **Removendo barreiras para aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Fenapaes). **Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla trabalho, emprego e renda.** Brasília, DF: FENAPAES. 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e inclusão:** atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FLORINDO, G. M.F.; NASCIMENTO, F. C.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção.** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FREIRE, Paulo. **A dialogicidade:** essência da educação como prática da liberdade. In: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 16ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRITZEN, Silvino José. **Relações humanas interpessoais:** nas convivências grupais e comunitárias. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, M.M. A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado e a prática pedagógica. In: MELETTI, S. M. F. e KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

GODÓI, Ana Maria de. Educação Infantil. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4.ed. Brasília: MEC, 2006.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KREISNER, B. G., CAMPONOGARA, C. B., LOUREIRO, L. L. e GLICH, P. **Deficiência múltipla: múltiplas interlocuções, interlocuções em rede**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

HAGE, S. R. V. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos**. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção Educar).

HERCULANO, M. C. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: FRANSCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

HORTON, M. **O caminha se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social** / Myles Horton, Paulo Freire: Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline ; notas de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JUSTO, J. S. A psicanálise Lacaniana e a educação. In: KESTER, C. (org.) **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MAGALHÃES, J. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seu sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: Uma reflexão sobre aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de contabilidade e organizações – FEARP/USP**, v. 2, n. 2 p. 8 – 18 jan. / abr. 2008.

MARCONDES, M. I., OLIVEIRA, I. A. e TEIXEIRA, E. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

MEC/SEE. **Programa de capacitação de recursos Humanos do ensino fundamental: Deficiência múltipla** vol. 1. Fascículos i – ii –lii / erenice natália soares de carvalho. Brasília: ministério da educação, Secretaria de educação especial, 2000.

MELETTI, S. M. F. e KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2012 (p.621-626)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas: psicologia das relações interpessoais**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOURA, Maria Lúcia Seidll de. **Estudo psicológico do pensamento: de W. Wundt a uma ciência da cognição**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9408_tese%20-%20%20final.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

PARREIRA, G.G. **Martin Buber e o sentido da educação**. – Goiânia: IFG, 2016.

POLLI, Mirna Tordin. **Expectativas de aprendizagem e estratégias pedagógicas: o olhar de professoras que atuam com alunos com deficiência múltipla**. 2012. 158 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, faculdade de ciências médicas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876766>>. Acesso em: 3 maio. 20117.

RAZUCK, R.C.S.R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. 2011. 266f. Tese (Doutorado) - FE, UnB. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9375/1/2011_RenataCardosodeSaRibeiroRazuck.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2017.

RODRIGUES, David (Org.). **Educação e diferença: Valores e Práticas para uma educação Inclusiva**. Porto: Editora Porto, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Leontine Lima dos. **Efeito do estímulo às relações interpessoais na aprendizagem de uma tarefa motora**, 2011. 85f. Dissertação de mestrado – curso de mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1855/1/Leontine.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SHUARE, M. La Concepcion Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. In: SHUARE, M. **La Psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TORRES, J.C.B. (Org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014

UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 22 agosto de 2016.

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva, & J. M. Pinto, **Metodologia das Ciências Sociais** (p. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

VILLAS BOAS, D.C. **Pessoas com surdocegueira e com deficiência Múltipla: análise de relações de comunicação**. 2014, 188f. Tese (Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11979/1/Denise%20Cintra%20Villas%20Boas.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

VILLELA, T. C. R. **Uma criança com deficiência visual e múltipla: análise da comunicação e interação social**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em educação especial/ Universidade Federal de São Carlos – PPGEES/UFSCar, São Carlos-SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3106/4499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 de maio. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 2004.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA CLASSE REGULAR E
AEE.

DISSERTAÇÃO: “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”

Orientadora: Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Pesquisadora: Aneska Silva de Oliveira

1. Dados pessoais e formação:

Idade:

Formação:

Tempo de serviço:

Trajetória Profissional na educação:

2. Prática Docente:

O que você considera mais importante na profissão docente?

Fale sobre seu ponto de vista sobre a inclusão na educação.

Como foi sua primeira experiência com educandos com deficiência múltipla?

Quais as metodologias de trabalho e recursos didáticos mais utilizados por você em sala de aula?

Quais suas principais realizações pessoais advindas do trabalho como docente?

3. Relações Interpessoais e educandos com deficiência múltipla:

Como você observa as relações estabelecidas no ambiente escolar?

Quais as maiores dificuldades no processo de estabelecimento de vínculos interpessoais?

Quais as técnicas mais utilizadas por você para facilitar e fortalecer os vínculos sociais na sala de aula?

Que interação você estabelece com o educando com deficiência múltipla? Você percebe efetividade na relação interpessoal?

Você encontra ligação entre o processo de aprendizagem e escolarização de educandos com deficiência múltipla e as relações interpessoais estabelecidas?



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

APÊNDICE B

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTABELECIDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.**

DISSERTAÇÃO: “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”

Orientadora: Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Pesquisadora: Aneska Silva de Oliveira

Aspectos a serem observados:

1. Estrutura do prédio: Andares, quantidade de salas, áreas de lazer, biblioteca, informática, acessibilidade física.
2. Público atendido e profissionais: Faixa etária dos educandos na classe comum, número de professores e educandos na sala, horários das aulas e intervalos, relação escola comunidade.
3. Informações referentes as salas de aula e as relações estabelecidas:
 - AEE: Rotina, atividade trabalhada no período de observação, interação professor-educando e os métodos utilizados para estabelecer relação, postura do professor, interesse do educando, resposta ao processo de aprendizagem e a reação do educando.
 - Classe Comum: Rotina, sistema de avaliação, número de educandos em sala, faixa etária, atividades trabalhadas no período de observação, interação professor-educando e educando-educando e os métodos utilizados para estabelecer relação, postura do professor, interesse do educando, resposta ao processo de aprendizagem e a reação do educando.
4. Considerações gerais do que foi observado.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DISSERTAÇÃO: “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”

Orientadora: Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Pesquisadora: Aneska Silva de Oliveira

O Projeto de dissertação de mestrado “**As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**”, consiste em analisar as relações interpessoais presentes no ambiente escolar de educandos com deficiência múltipla e sua influência no processo de escolarização e aprendizagem.

Tem como objetivos específicos: (1) Identificar as relações interpessoais existentes entre docente e educandos com deficiência múltipla; (2) Analisar as relações interpessoais construídas pelos educandos com deficiência múltipla no ambiente escolar; (3) Analisar que tipo de relações interpessoais são estabelecidas na prática pedagógica dos professores e como contribuem ao processo de escolarização dos educandos com múltipla deficiência: o nível de aprendizagem, frequência às aulas, participação nas atividades e aproveitamento escolar.

O que você precisa autorizar aos pesquisadores são as seguintes coletas de dados: a) observação das atividades desenvolvidas em classe e/ou extraclasse na turma de ensino comum com educandos com deficiência múltipla, ressaltamos que, a observação manterá no anonimato os sujeitos envolvidos; b) entrevista aberta com o uso de um roteiro com os temas a serem abordados e um gravador. Esclarecemos que será mantido o sigilo de identificação dos sujeitos respondentes, e que todo o conteúdo da entrevista será usado única e exclusivamente para os fins desta

pesquisa; c) fotos e/ou vídeos das atividades desenvolvidas, preservando-se a imagem dos sujeitos envolvidos na mesma.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a aluna de Mestrado Aneska Silva de Oliveira, da Universidade do Estado do Pará.

A qualquer momento você pode desautorizar o uso das informações utilizadas. Não haverá despesas pessoais para você em qualquer etapa da pesquisa, também não haverá pagamento por sua participação na mesma.

Declaro que li e compreendi as informações que foram explicadas sobre o trabalho em questão. Participei e discuti com os alunos sobre minha decisão em participar desta pesquisa, ficando claro para mim, quais são os propósitos e objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação não gerará ônus ou bônus, e que posso optar por desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Assim, concordo em participar voluntariamente desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízos ou qualquer perda dos benefícios oriundos da mesma, ou de minha participação nesta pesquisa.

Paragominas, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante (ou seu responsável legal)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

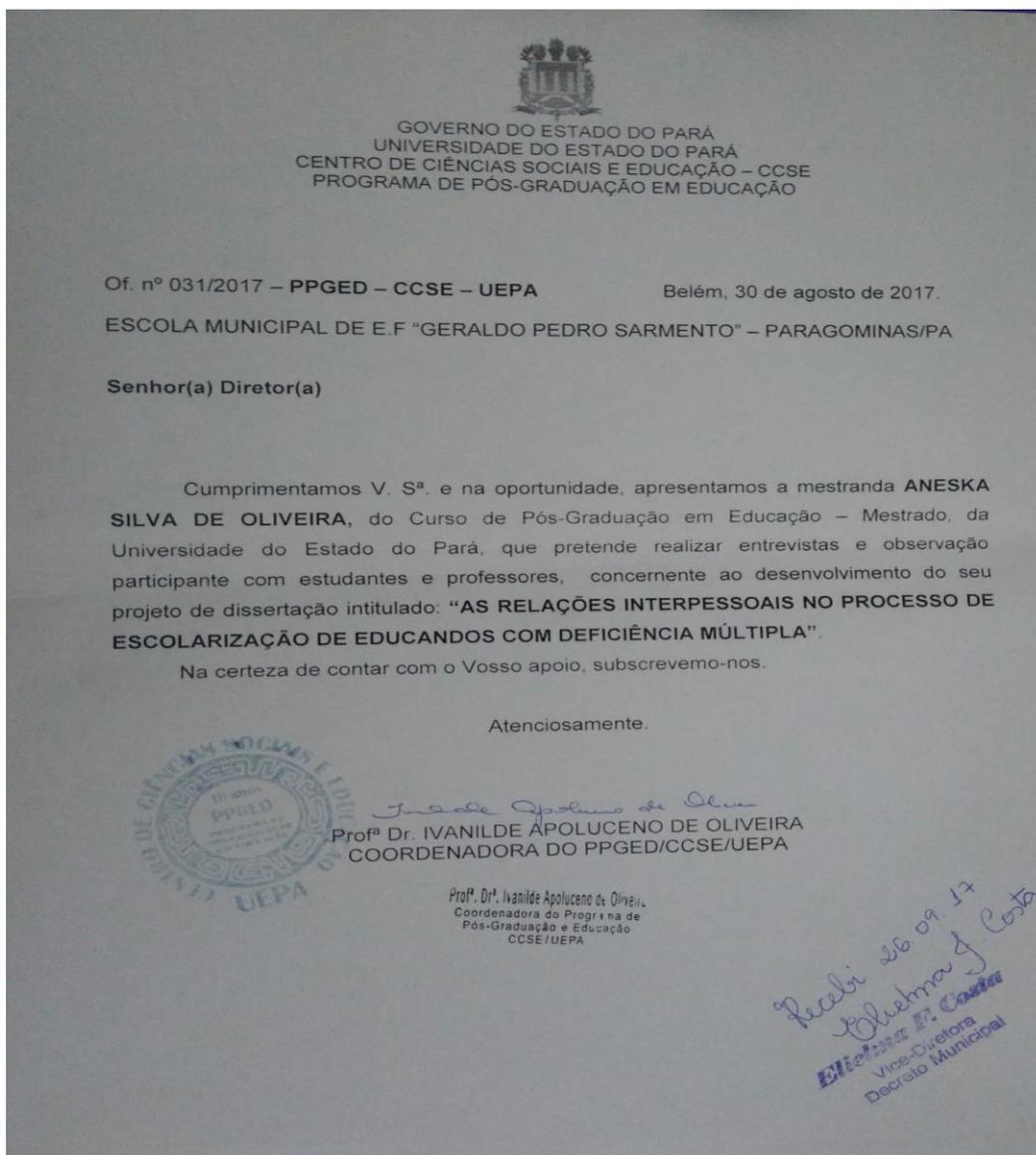
APÊNDICE D

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

DISSERTAÇÃO: “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”

Orientadora: Prof.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Pesquisadora: Aneska Silva de Oliveira





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ANEXO A**

PROJETOS DIDÁTICOS

- Projetos de Leitura e Escrita

A Escola desenvolve projetos didáticos de Língua Portuguesa, tendo como suporte os cardápios de projetos construído pelo Cedac (Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária) em parceria com o Programa Escola Que Vale. Tendo em vista que o município proporciona um programa de formação continuada aos educadores da Rede Municipal de Ensino, foi discutido e validado com os educadores no final do ano de 2010 os projetos que serão desenvolvidos no biênio 2011/2012, ficando a seguinte proposta:

SEQUENCIAS DIDÁTICAS

Uma sequência didática se constitui numa série de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover atividade específica e definida. São sequenciadas para oferecer desafios com diferentes graus de complexidade para que as crianças possam resolver problemas a partir de diferentes proposições.

ATIVIDADES HABITUAIS OU PERMANENTES

São atividades que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor. (...) As atividades habituais (ou permanentes) também são adequadas para cumprir outro objetivo

didático: o de favorecer a aproximação das crianças a textos que não abordariam por si mesmas por causa da sua extensão.

Projeto Educando com a Horta Escolar

Projeto que visa incorporar a alimentação saudável e ambientalmente sustentável como eixo gerador da prática pedagógica e da dinamização do currículo escolar, tendo a horta escolar como instrumento na promoção da mudança do hábito alimentar dos educandos. O desenvolvimento do projeto possibilita viabilizar por meio das hortas escolares alternativas pedagógicas para a promoção da educação ambiental, alimentar e nutricional. A dinâmica do projeto se desenvolve a partir de sequências de atividades realizadas em sala de aula de caráter transversal enriquecendo o currículo, cujo desenvolvimento tem sua parte prática desenvolvida in loco. Os pais dos alunos são parceiros na manutenção e efetivação desse projeto.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ANEXO B**

A INSTITUIÇÃO E O PPP

- O que é PPP?

R. Entende-se que o Projeto Político-Pedagógico é uma ação intencional e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns que intervenham na realidade escolar. Traduz a vontade de mudar, pensar o que se tem de concreto e trabalhar as utopias; permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças.

- Como o Projeto Político Pedagógico pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do sucesso escolar?

R. Propondo oferta de uma educação de qualidade, definindo ou aprimorando seu modelo de avaliação levando em consideração os principais problemas que interferem no bom desempenho dos alunos; estabelecendo e aperfeiçoando o currículo voltado para o contexto sociocultural dos educandos; apontando metas de trabalho referentes à situação pedagógica, principalmente no que se refere às experiências com metodologias criativas e alternativas. Em função disso, é que se considera importante estruturar os princípios que norteiam as práticas educacionais na busca da qualidade do ensino e do sucesso escolar.

- Com quantas pessoas foi feita a elaboração do PPP?

R. Sabemos que o PPP não deve ser imposto, ele deve ser construído coletivamente por se tratar de um documento que expressa a identidade da escola. Na medida do possível a gestão da escola possibilita momentos, reuniões para avaliação coletiva das ações da escola visando a reelaboração para do PPP que possa retratar a realidade global da comunidade escolar.

- De quanto tempo ele é reelaborado?

R.O projeto é objeto de avaliação contínua para permitir o atendimento de situações imprevistas, correção de desvios e ajustes das atividades propostas. No entanto, sua abrangência é de 3 anos, fazendo as alterações no cotidiano de acordo com as necessidades da escola.

3.10. Objetivos da Instituição:

Objetivo geral

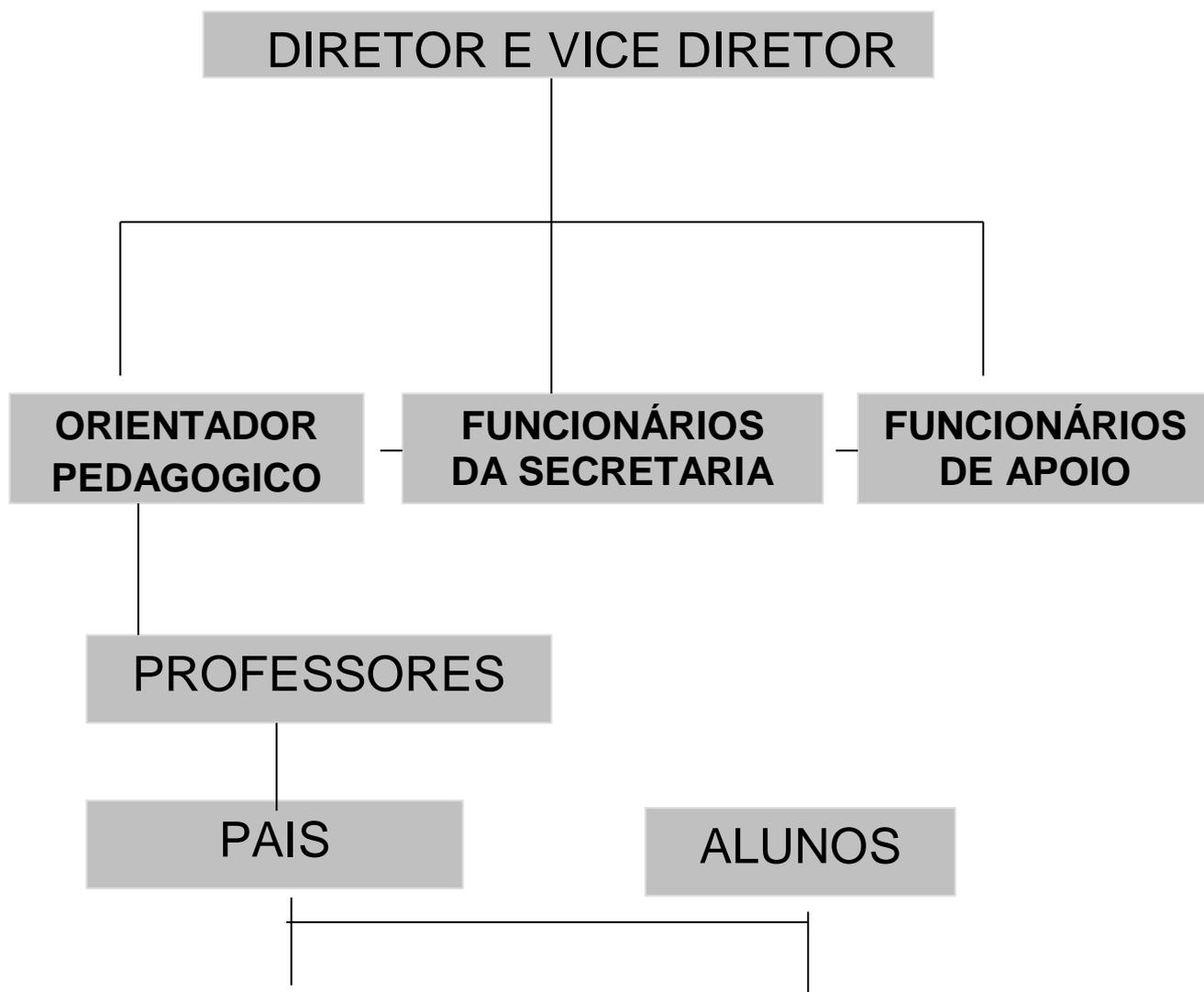
Promover a compreensão cada vez mais ampliada da ação educativa como instrumento de autonomia e de domínio do trabalho docente pelos profissionais de educação, com vista a alteração de uma prática docente que objetive a formação integral do aluno como ser reflexivo, analítico, crítico e agente transformador não mais da sua comunidade, mas sim do mundo.

Objetivos específicos

- Encaminhar ações pedagógicas disponibilizando recursos e apoio necessário para realização dos mesmos.
- Promover grupos de estudos objetivando estudo análise reflexão e sensibilização para as causas ligadas a educação.
- Estimular a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na escola;
- Manter a estrutura física em condições adequadas de uso para a realização de atividades proposta pelo corpo docente, administrativo e comunidade.
- Sensibilizar a comunidade escolar em relação à diversidade cultural, portadores de necessidades especiais, indígenas e afro descendentes.
- Tornar a prática educativa promotora de mudanças de postura e ações que beneficiem a si mesmos e aos que vivem ao se redor.
- Instaurar formas de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas mais justas;
- Fortalecer a escola como espaço público, lugar de debates, do diálogo fundado na reflexão coletiva, buscando a cooperação do Conselho Escolar e líderes comunitários no trabalho educativo, bem como dos pais na escola.
- Estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola;
- Propiciar aos professores situações que lhes permitam a prática pedagógica coerente entre o pensar e o fazer;
- Evitar todas as maneiras possíveis à repetência e a evasão escolar, garantindo um desempenho satisfatório;
- Oferecer ao educando, oportunidades de desenvolvimento em todos os aspectos;
- Incentivar a qualificação de professores e demais funcionários;
- Ampliar e renovar os materiais e equipamentos didáticos;

- Desenvolver a avaliação institucional na escola;
- Criar e implementar um sistema contínuo de acompanhamento de avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Criar alternativas de estudo de reforço aos alunos com baixo rendimento escolar;

5. Estrutura Organizacional (organograma; estrutura hierárquica; formas de organização do trabalho observadas)



6. Disponibilidade de Recursos Humanos:

Os recursos humanos existentes na instituição comungam com a filosofia da escola que se fundamenta em princípios de uma política educacional democrática, crítica e participativa de conformidade com os pressupostos da Lei 9394/96. E isso tem em vista contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, sob o foco

de uma formação de cidadania em que o aluno seja agente do seu próprio conhecimento e sua própria história.

Esses grupos humanos são: Pessoal Docente; Pessoal Não Docente; Alunos; Conselho Escolar; Outros Parceiros.

Todas as classes de profissionais participam das capacitações oferecidas pela SEMEC e também em outros eventos promovidos por entidades públicas e privadas dos quais têm possibilidades de participar.

7. Há Formação Contínua dos Docentes, Como se Dá?

Há incentivo a participação de todos os profissionais da escola em encontros de capacitação continuada oferecidos pela SEMEC, bem como em eventos nos quais possuam possibilidade de participação, promovidos por entidades pertinentes.

A hora atividade é trabalhada pela Equipe Pedagógica, de forma individualizada e coletiva, priorizando questões apresentadas pelos professores e suscitadas nos encontros de formação promovidos pela SEMEC, tais como: correção de atividades dos alunos, estudos e reflexões que visam à melhoria da qualidade de ensino; atendimento de alunos, pais e assuntos de interesse da comunidade escolar.

Os Educadores e equipe diretiva participa da Semana Pedagógica realizadas no início do ano letivo e também no reinício das atividades escolares após o recesso escolar de julho, com a finalidade de discutir assuntos pré-determinados, em nível de capacitação, bem como assuntos referentes ao planejamento e à organização interna da escola.

O professor e demais profissionais da escola são valorizados em suas ações e em sua prática pedagógica, sendo sempre estimulados à formação continuada. A valorização do profissional acontece a todo o momento, com práticas de encontros temáticos, confraternizações, entre outros, estimulando aqueles que já desenvolvem um bom trabalho; caminhando junto com aqueles que ainda precisam avançar metodológica e pedagogicamente; procurando sempre respeitar o tempo e as potencialidades de cada um, como indivíduo construtor de seu conhecimento e de sua prática.

8. Filosofia de Trabalho (reflexão sobre determinantes sócio-políticos de sua prática):

A escola parte do princípio de que a educação escolar é parte integrante da sociedade, refletindo as contradições da estrutura social, visando a emancipação das camadas mais pobres da população, divulgando uma nova concepção de mundo que prepare o indivíduo para a vida sócio-política e cultural. Nessa concepção a escola torna-se um espaço de luta e contestação.

Para tal, a escola deve alicerçar-se no direito de todo cidadão de desfrutar de uma formação básica comum de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, fundamentando-se nos princípios que deverão nortear nossas ações na busca de um ensino democrático, público e gratuito, que são:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência nesta Unidade Escolar (U.E.);
- Liberdade e direito de aprender, ensinar e divulgar o saber e as artes;
- Pluralidade de ideias e concepções pedagógicas convivendo democraticamente;
- Cooperação e respeito pela integridade dos seres humanos que convivem na escola, sendo eles adultos e crianças;
- Manutenção das forças da gestão democrática, adotando-se o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para a escolha dos dirigentes das várias instâncias educativas;
- Trabalho pela qualidade do ensino público, universal e gratuito;
- Trabalho pela inclusão e integração de todos os alunos no espaço escolar, prioritariamente aos alunos portadores de deficiências específicas.

Neste sentido, a missão da nossa Escola está voltada para a formação do indivíduo, estando a sua prática organizada de forma a respeitar a diversidade dos alunos, tornando-os cidadãos críticos, capazes de participar da vida social política e cultural com vistas ao exercício da cidadania.



Universidade do Estado do Pará Centro
de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação Travessa Djalma Dutra, s/n –
Telégrafo 66113-200 Belém-PA
ccse.uepa.br/mestradoeducacao/