



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NAS SALAS
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DE CAMPOS BELOS – GOIÁS**

LEIVA MÁRCIA RODRIGUES DE ALMEIDA

BRASÍLIA-DF

2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias
nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais
de Campos Belos – Goiás

Leiva Márcia Rodrigues de Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Amaralina Miranda de Souza.

Brasília, ____ de julho de 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação Inclusiva: Um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás

Leiva Márcia Rodrigues de Almeida

Orientadora: Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza

Banca Examinadora

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza – Orientadora
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profa. Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues – Membro Interno
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Profa. Dra. Ana da Costa Polonia– Membro Externo
UNIEURO

Profa. Dra. Ângela Alvares Correia Dias – Suplente
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

Dedicatória

A todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, seus familiares, educadores e demais profissionais engajados na construção de novos conhecimentos e ações necessárias às transformações das escolas brasileiras.

Agradecimentos

A Deus, sempre e em primeiro lugar. “O teu amor me sustenta, Javé. Quando minhas preocupações se multiplicam tuas consolações me alegram” (SALMO, 94,5).

À minha orientadora professora Amaralina, pela dedicação e competência na orientação. Aprendi com ela que a busca dos sonhos requer dedicação, paciência e amor pelo que se faz. Obrigada pelos sábados e feriados que dispôs de sua orientação, quando poderia estar com sua família.

Aos meus pais Valdimiro e Joaquina, que, com amor, sempre me incentivaram na construção de uma vida acadêmica. Especialmente ao meu querido pai, que, infelizmente, no decorrer da pesquisa, veio a falecer e não pode participar desta vitória, mas, sinto que lá do céu, ele está feliz por mim.

À minha irmã Regina Almeida e ao meu Sobrinho Renan Augusto, pela motivação e encorajamento.

À minha querida tia Vanda, pela acolhida amorosa.

Aos participantes desta pesquisa, Coordenadora Regional, professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), Coordenadoras das Escolas e Gestoras: não poderia deixar de reconhecer que me proporcionaram um ambiente rico e desafiador para a realização do presente estudo.

Aos meus colegas de Mestrado: Flávia, Maria das Neves, Kátia Rosa, Cláudia Marques, Patrícia, Crácio e Cristiane.

A todos manifesto a minha profunda gratidão.

Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.

Radabaugh (1993).

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer a realidade da formação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas estaduais no município de Campos Belos, Goiás, especificamente no tocante ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. A Educação é um direito assegurado na Constituição Federal brasileira para todos os alunos, que deve ser assegurada pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. As Políticas Públicas inclusivas de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas de ensino da rede regular, propõem a eliminação das barreiras existentes e promovem o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais. Neste sentido, os sistemas de ensino devem otimizar sua organização, para assegurar aos alunos da educação especial, a matrícula nas classes comuns e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Destarte, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino busca promover as condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular com o Atendimento Educacional Especializado, visando complementar ou suplementar a escolarização destes. Fazem-se necessários investimentos também para a formação dos professores para atuarem como mediadores e conhecedores do uso dos diversos recursos pedagógicos e tecnológicos existentes nos referidos ambientes, no sentido de promover a efetiva inclusão daqueles alunos nas salas comuns. A metodologia de pesquisa utilizada na presente pesquisa, de cunho qualitativo e caráter exploratório por meio de um estudo de caso, teve como lócus principal a Subsecretaria Regional de Educação – órgão responsável pela estrutura organizacional, pedagógica e administrativa das escolas à ele jurisdicionada e os sujeitos ali implicados. Fez-se uso de análise documental, observação simples e entrevista semiestruturada, como estratégias de coleta das informações. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de uma reorganização nas ações de formação de professores, principalmente no que tange ao uso dos recursos tecnológicos, como, por exemplo, a Tecnologia Assistiva, para melhor favorecer a efetiva inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Palavras-chave: Formação. Tecnologia. Inclusão. Sala de Recursos Multifuncionais.

Abstract

This study aimed to know the reality of teacher training working in Multifunction Rooms Resources public schools in the municipality of Campos Belos, Goiás, specifically regarding the use of Information and Communication Technologies to support the teaching-learning. Education is a right guaranteed in the Federal Constitution for all students should be provided by educational systems, without distinction of any kind. Inclusive Policies on access to services and learning resources and accessibility in schools teaching the regular network, propose the elimination of existing barriers and promote the inclusive school development, surpassing the model of special schools and classes. In this sense, education systems should optimize your organization to ensure students of special education enrollment in regular classes and the provision of Specialized Educational Services. Thus, the implementation of multi-functional resources in public schools in the public school system seeks to promote the effective conditions of access, participation and learning of pupils with Special Educational Needs in mainstream education with specialized education, aiming complement or supplement the education of these. Also make up investments needed for training teachers to act as mediators and knowledgeable in the use of various teaching resources and existing technology in such environments, in order to promote the effective inclusion of those students in the common rooms. The research methodology used in this research, a qualitative study and exploratory through a case study, was mainly the locus an Subsecretaria Regional de Educação – responsible for the organizational structure, administrative and pedagogical schools to the jurisdiction body and involved therein subject. Made use of documentary analysis, simple observation and semi-structured interviews as data collection strategies. The results point to the need for a reorganization actions in teacher training, especially in regard to the use of technological resources, an Assistive Technology, to better promote the effective inclusion of pupils with Special Educational Needs.

Keywords: Training. Technology. Inclusion. Multifunction Room Resources.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
Art.	- Artigo
CAA	- Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAT	- Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	- Câmara de Educação Básica
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DA	- Deficiência Auditiva
DI	- Deficiência Intelectual
DF	- Distrito Federal
EAD	- Educação a Distância
FE	- Faculdade de Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITIS	- Instituto de Tecnologia Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
N.	- Número
NEE	- Necessidade Educacional Especial
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
ProInfo	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SRE	- Subsecretaria Regional de Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais

TA	- Tecnologia Assistiva
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFSC	- Universidade Federal de São Carlos
UFMS	- Universidade Federal de Santa Maria
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de conceito de Integração <i>versus</i> Inclusão.....	31
Figura 2 – Fluxograma com proposta para uso da Tecnologia Assistiva.....	39
Figura 3 – Estrutura hierárquica do sistema educacional do Estado de Goiás.....	57
Figura 4 – Estrutura de temas.....	87

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	69
Fotografia 2 –	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 02.....	72
Fotografia 3 –	Aluno fazendo uso de <i>software</i> de Comunicação Aumentativa e Alternativa na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	83
Fotografia 4 –	Aluno fazendo uso do <i>software</i> Boardmaker na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	84
Fotografia 5 –	Alunos com deficiência auditiva fazendo uso da Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Especificação de Tecnologia Assistiva: adaptações físicas ou órteses.....	41
Quadro 2 –	Especificações de Tecnologia Assistiva: adaptações de <i>hardware</i> ...	42
Quadro 3 –	Especificações de Tecnologia Assistiva: <i>softwares</i> especiais de acessibilidade.....	43
Quadro 4 –	Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2005.....	48
Quadro 5 –	Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2011/2012...	49
Quadro 6 –	Composição do kit de atualização – 2011.....	50
Quadro 7 –	Composição do kit de atualização – 2012/2013.....	51
Quadro 8 –	Perfil das professoras de Recursos das escolas pesquisadas.....	59
Quadro 9 –	Cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.	66
Quadro 10 –	Cursos oferecidos pelo Ministério da Educação via Secretaria Estadual de Educação de Goiás.....	66
Quadro 11 –	Projetos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, repassados pela Subsecretaria Regional de Educação de Goiás.....	67
Quadro 12 –	Composição da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	70
Quadro 13 –	Composição do <i>kit</i> e atualização da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	71
Quadro 14 –	Composição do segundo <i>kit</i> de atualização da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.....	71
Quadro 15 –	Especificação da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 02....	73

SUMÁRIO

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
RESUMO	VI
Abstract	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VIII
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE FOTOGRAFIAS	XI
LISTA DE QUADROS	XII
APRESENTAÇÃO	16
Da segregação à inclusão: uma trajetória compartilhada	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Problematização	21
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo geral.....	24
1.2.2 Objetivos específicos	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Educação inclusiva: princípios legais	25
2.1.1 Integração versus Inclusão: processos da Educação Especial	30
2.2 A formação de professores na contemporaneidade	33
2.2.1 A formação do professor frente ao processo inclusivo.....	35
2.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	36
2.3.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação como Tecnologia Assistiva	37
2.3.2 Modelos e especificações de Tecnologia Assistiva.....	40
2.4 As salas de recursos multifuncionais	44
2.4.1 As salas de recursos multifuncionais e as Tecnologias de Apoio.....	46
2.4.1.1 Composição do kit de atualização 2011	50
2.4.1.2 Kit de atualização das salas de recursos multifuncionais 2012/2013	51
2.5 O professor do Atendimento Educacional Especializado	51
2.5.1 A ação mediadora do professor no uso dos recursos.....	52

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Delineamento da pesquisa	55
3.2 Marco contextual	56
3.2.1 A Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos, Goiás.....	56
3.3 Sujeitos da pesquisa	58
3.3.1 Coordenadora Pedagógica Regional de Educação Especial e Inclusiva...58	
3.3.2 Professoras das salas de recursos multifuncionais	59
3.3.3 Coordenadoras Pedagógicas das Escolas	59
3.3.4 Gestoras escolares	60
3.4 Instrumentos de coleta das informações	61
3.4.1 Análise documental	61
3.4.2 Observação simples	62
3.4.3 Entrevistas	63
3.5 Apresentação das informações	65
3.5.1 Análise documental	65
3.5.1.1 Dados obtidos na análise documental.....	66
3.5.2 Escolas que possuem salas de recursos multifuncionais.....	67
3.5.2.1 Escola 01	67
3.5.2.1.1 A sala de recursos multifuncional da Escola 01	69
3.5.2.2 Escola 02.....	71
3.5.2.2.1 A sala de recursos multifuncional da Escola 02.....	72
3.5.3 Observação	73
3.5.4 As entrevistas	74
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	76
4.1 Análise exploratória e descritiva dos documentos.....	76
4.2 Análise da observação	80
4.2.1 Observação do AEE da Escola 01	80
4.2.2 Observação do AEE da Escola 02	85
4.3 Análise das entrevistas	86
4.3.1 A formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais	88
4.3.2 A interlocução no processo de inclusão.....	92
4.3.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Salas de Recursos Multifuncionais	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICES	109
APÊNDICE "A"	110
APÊNDICE "B"	111
APÊNDICE "C"	112
APÊNDICE "D"	113
APÊNDICE "E"	114
APÊNDICE "F"	116
APÊNDICE "G"	117

APRESENTAÇÃO

Da segregação à inclusão: uma trajetória compartilhada

A minha trajetória acadêmica iniciou-se como docente em 1995, quando tive contato com a Educação Especial em uma escola pública estadual, onde na época funcionava somente o Ensino Fundamental. Tinha ali uma sala especial, onde estudavam sete estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), sendo cinco com Deficiência Auditiva (DA) e dois com Deficiência Intelectual (DI). Havia na escola uma única professora para atender a todos aqueles alunos; esta havia cursado somente o Magistério (Ensino Médio) – uma formação específica, sendo a única profissional interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da região que naquele momento, possuindo uma formação (considerada) muito diferenciada.

As classes especiais no ensino regular visavam a “integração”¹ dos alunos com deficiência no ensino regular. É preciso recordar que na referida modalidade educacional, os alunos com deficiência deveriam se adaptar às escolas de ensino regular, na compreensão de que ao aluno era atribuída a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso escolar. Neste sentido, o aluno que se adaptava ou criava mecanismos próprios de adaptação permanecia na escola, e aqueles que não logravam tal êxito eram levados a abandoná-la.

Assim, a integração era vista como um avanço na educação daqueles alunos, embora não se registrasse qualquer movimento da escola em si para adequar-se em prol destes. Tinha-se, portanto, uma forma de “segregação” na escola regular.

Em geral, aqueles alunos estudavam em salas bem pequenas, em espaços improvisados, como, por exemplo, de almoxarifados. A rotina na escola os excluía e eles quase não tinham contato com os demais alunos, sendo restrito dos seus pares à professora; quando muito, na hora do recreio, alguns se “aventuravam” a sair da sala e fazer uso de outras dependências da escola.

Mesmo com toda evidência de que se tratava de uma situação ainda segregadora, tinha-se aí uma possibilidade de integração ofertada pela única escola da região que recebia e matriculava alunos com deficiência. Tal fato mostrava-se um avanço, tendo em vista a retrospectiva escolar daqueles alunos, que até então não tinham qualquer contato com a escola. Era possível perceber que tanto os pais quanto os professores, eram

¹Diz-se integração a uma fase que Romeu Kasumi Sasaki (1999) designou como aquela que os alunos com NEEs é que deviam se ajustar ao modelo proposto pela escola, e não ao contrário.

desprovidos de conhecimento sobre a legislação ou quaisquer normas relativas aos direitos educacionais dos alunos com NEEs.

Passaram alguns anos sem que nada fosse feito para a integração daqueles alunos. Não existiam ações para formação de professores para o trabalho com os mesmos. Tinha-se, portanto, o descumprimento das Políticas Públicas já existentes por parte dos órgãos governamentais que respaldavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) daquela parcela de alunos, a fim de responder as suas necessidades educacionais específicas.

A estrutura supracitada, de classes especiais, na escola apontada permaneceu até o ano de 2003, quando surgiu nas escolas estaduais a proposta da Educação Inclusiva, cujos princípios difundiam que todas as escolas onde existiam salas especiais, deveriam se adequar ao novo ordenamento, garantindo a matrícula de alunos com NEEs em classes comuns, junto com os demais alunos.

Logo, apresentava-se um novo desafio para a escola, que passava a se adequar para receber os alunos com NEEs em salas comuns, bem como necessitava construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico (PPP) que explicitasse a nova concepção pedagógica e cujas bases teórico-metodológicas e a organização didática inserissem a filosofia de uma educação para todos, com ênfase ao fato de que todos os alunos têm o direito de estudar em escolas regulares e em classes comuns e, portanto, não segregativas, como eram as classes especiais; e ainda, que deveriam receber o apoio especializado para atender às suas necessidades educacionais mais específicas.

Em meio àquela reestruturação, tinha-se a fase de capacitação dos profissionais da rede estadual de educação para a nova orientação nas escolas com vistas ao alunado com NEEs. Neste sentido, em 2007, a escola implantou um espaço denominado Sala de Recursos, que ainda não era multifuncional²: havia apenas o espaço de atendimento, sem muitos recursos, e a formação da professora que ali laborava era somente de LIBRAS, pois registravam cinco alunos surdos frequentando a escola. Em 2008, a escola foi contemplada com alguns recursos didático-pedagógicos – que não constavam como recursos específicos de Tecnologia e nem de Tecnologia Assistiva (TA), mas somente jogos educativos, material dourado, dominós de LIBRAS e livros transcritos de LIBRAS para Português, livros em Braille e tapete educativo. A escola iniciou, assim, a oferta do AEE no contra turno das aulas. Naquele mesmo ano, fui convidada para atuar como

²Multifuncional, por oferecer equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos e, principalmente, de Tecnologia Assistiva(TA) (BRASIL,2008).

professora da sala de Recursos, uma vez que já tinha especialização em Educação Inclusiva e curso de LIBRAS Básico.

Um ano depois, em 2009, a escola recebeu o *kit* do Ministério de Educação (MEC), efetivando, enfim, uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM). No material recebido, havia vários recursos tecnológicos e de TA que demandavam uma formação específica do professor para o uso destes, na intenção de apoiar a inclusão escolar dos alunos com NEEs. Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE) ofertou alguns cursos durante o ano em que atuei naquela modalidade de sala de aula.

Em seguida, participei de cursos mais avançados de LIBRAS/interprete Braille e Sorobã, porém, havia a necessidade de oferta de cursos para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) entregues pelo MEC nas SRMs, que não eram utilizadas a favor da inclusão dos alunos com NEEs por falta de capacitação dos professores. Naquele momento, o Estado possuía uma política avançada de aquisição de materiais tecnológicos, porém, não oferecia a formação de professores, especificamente àqueles que trabalhavam na Educação Especial, gerando um descontentamento visível no meio docente, por falta de formação adequada para a utilização dos recursos. Após tal período, se deram vários avanços em relação às políticas de formação de professores que atuam na Educação Especial, porém, poucas voltadas para o uso das TICs e, principalmente, da TA. Neste sentido, foi possível perceber que somente o aparato tecnológico, sem uma formação do professor para lidar com os mesmos, não favorecia a inclusão, como aponta Masetto (2011, p. 139):

[...] a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem [...] ela tem sua importância apenas como instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém.

A organização das SRMs é atualmente uma realidade no sistema educacional do município de Campos Belos, Goiás, e, conforme a experiência no contexto apresentado, foi que me interessei em conhecer melhor a realidade local para compreender o cenário atual em relação à formação de professores para o uso das TICs em SRMs das Escolas Estaduais daquela localidade – contexto em que continuo trabalhando como professora, preocupada com as questões referentes à inclusão dos alunos com NEEs.

Diante do exposto, o presente estudo foi organizado como se segue:

- Apresentação da trajetória da pesquisadora enfatizando o contato com a Educação Especial como professora de SRM, motivo maior do interesse por essa temática;

- Introdução da pesquisa, que traz a temática principal do estudo abordando a importância das TICs como instrumento de apoio ao professor no processo ensino-aprendizagem para favorecer a inclusão dos alunos com NEEs; e ainda, a relevância das políticas de formação do professor para lidar com os aparatos tecnológicos que adentram às escolas de forma acelerada, bem como a importância da *interface* da tríade inclusão/tecnologia/formação; e, por fim, os objetivos do estudo realizado.
- Capítulo referente às questões da Educação Inclusiva e seus princípios legais, a formação do professor na contemporaneidade e frente ao processo inclusivo, além do tratamento da formação para o uso das tecnologias na educação, em especial, na Educação Inclusiva, ressaltando a importância da formação para o uso das TICs, como, por exemplo, a TA nas SRMs; destacam-se também as SRMs e o AEE, como espaços inclusivos que requerem uma formação adequada para o uso dos recursos inerentes àquele atendimento educacional;
- Capítulo referente à metodologia da pesquisa, à abordagem utilizada, ao método, aos contextos e aos sujeitos pesquisados, bem como os instrumentos de coleta das informações utilizadas e a apresentação das informações obtidas;
- Capítulo referente aos resultados da pesquisa, de acordo com as categorias identificadas na análise das informações obtidas por meio dos instrumentos e estratégias utilizadas; tem-se ainda a discussão dos resultados obtidos à luz dos fundamentos teóricos, das observações e entrevistas realizadas, com fragmentos de falas dos sujeitos pesquisados para favorecer a aproximação do estudo apresentado com a realidade investigada.
- Considerações finais da pesquisadora, com a apresentação das discussões ensejadas e as contribuições almejadas, conforme os resultados evidenciados na pesquisa em questão.

1 INTRODUÇÃO

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC, 2008) visa o acesso e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais³ (NEEs) nas escolas regulares. Há orientação para que os sistemas de ensino garantam infraestrutura de acesso ao currículo e apoio de recursos tecnológico, mas, também a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desses alunos (BRASIL, 2008).

Diante desse cenário com perspectiva de mudanças paradigmáticas e evolução tecnológica, emerge a necessidade de professores capacitados, recursos e espaços educativos que promovam a inclusão dos alunos com NEEs. E nesse contexto, o AEE tem como proposta garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência⁴ (FÁVERO, 2007).

Essa política pressupõe, portanto, que os sistemas de ensino atuem em resposta às necessidades educacionais específicas de cada aluno e que contemple dentre outros aspectos, “formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado para inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 8).

Para isso registra-se a inserção nos sistemas de ensino de grandes aparatos tecnológicos com o reconhecimento da relevância destes, como promotores de acessibilidade para os alunos com NEEs e requer políticas de formação de professores, como aponta Stainback (1999, p. 122): “As feições da escola em tempos de grandes transformações sociais, estão mudando, e os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos academicamente e socialmente excluídos”.

Vários estudos (SANTOS, 2006; RAIÇA, 2008; SOUZA, 1999; MASETTO, 2011) apontam que as TIC por si só não promovem aprendizagem significativas sem uma política de formação de professores para lidar com todos esses recursos tecnológicos como apoio ao processo educacional.

³Alunos que apresentam limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou síndromes variadas e altas habilidades. Cf. Portal MEC/SEESP. Acesso em: 13 nov. 2013.

⁴Aluno com deficiência: Termo citado pela autora para definir alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

1.1 Problematização

A constitucionalidade da Educação Inclusiva é um fato no Brasil desde 1988 (CF, 1988). Fazer valer esse direito incondicional de que todos os alunos devem ter acesso e prosseguimento aos seus estudos nas escolas regulares, requer mudanças de paradigmas e rompimento com modelos tradicionais de formas de organização escolar e na formação de professores.

Nessa perspectiva Veiga (2012, p. 14) indica que:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Diante disso, é grande o desafio que se coloca à escola para encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogênea.

Nesse sentido, é consensual para muitos teóricos que uma escola que atenda à demanda da diversidade⁵, implica transformar os sistemas e as políticas educacionais, as atitudes e práticas pedagógicas, a organização e funcionamento e ainda, a formação dos professores que estão envolvidos nesse processo, tendo como eixo central cada estudante e suas necessidades educacionais específicas (SANTOS, 2006; STAINBACK, 1999; RAIÇA, 2008).

Segundo Raiça (2008), com a inclusão das tecnologias, as mudanças são visíveis, pois são desafios que chegam até a escola no bojo das transformações do mundo contemporâneo e isso demanda do educador a aquisição de novas competências, a fim de buscar novos conhecimentos e estratégias para responder às exigências trazidas para o ensino em meio à diversidade que se apresenta.

Nesse sentido, a formação dos professores toma uma maior dimensão para a compreensão da diversidade existente na sala de aula e a necessidade da busca de uma formação que agregue novas perspectivas pedagógicas com apoio de recursos diversos que possam responder de forma mais efetiva às demandas educacionais dos alunos, favorecendo-lhes condições de acesso ao currículo, maior comunicação e interação com

⁵ Nesse caso específico considerado as demandas educacionais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

seus pares na construção de suas autonomias e o uso das TIC se insere como uma importante possibilidade de apoio ao trabalho do professor (MANTOAN, 2000; RAIÇA, 2008; MASETTO, 2011).

Corroborando com tal ideia, Oliveira (2003, p. 33) afirma que:

O dinamismo, caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da educação. São perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendem às necessidades dos novos tempos e cenários. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicista; ao contrário, reivindica uma formação abrangente que permite ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se interagem, ou lê-las, reconhecê-las e interpretá-las. Dessa forma, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de (re) educar as pessoas, para lidar não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de saber ou propiciadas por ele.

É notório que as discussões sobre a formação de professores no contexto atual estão interligadas com a inserção da tecnologia, seja como meio de fomentar a formação à distância, seja como recursos de apoio no processo de ensino e aprendizagem “[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico” (LEITÃO DE MELLO, 1999, apud VEIGA, 2008, p. 26).

Para Raiça (2008) outro desafio que se apresenta às escolas e que assim como a tecnologia, demanda o desenvolvimento de novas competências, de mudanças atitudinais e pedagógicas é a inclusão de alunos com NEEs na rede regular de ensino.

Segundo essa autora, estudos recentes registram grandes avanços nas perspectivas da Educação Inclusiva⁶ mostrando também que é grande o número de crianças com NEEs matriculadas em escolas comuns que acabam comprometendo a qualidade da aprendizagem dessas crianças, pois esbarra em precárias condições de ordem material, educacional atitudinal e de formação de professor. Ressalta a autora que “[...] o despreparo do professor para ensinar na diversidade costuma ser assinalado como um dos fatores que obstruem ou dificultam a implantação da inclusão no âmbito escolar” (p.20).

⁶ Compreende o processo educacional como um todo. Pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração escolar em escolas ou classe especiais. Fonte: Portal MEC/SEESP acesso 13.11.2013.

Fica evidente pelos relatos de vários autores que as tecnologias adentram nas escolas e trazem novas possibilidades no processo de inclusão desses alunos, porém, apesar da inserção das TIC, a falta da qualificação dos professores para lidar com essa demanda esbarra ou torna o processo engessado (SANTOS, 2003; RAIÇA, 2008; CARVALHO, 2010; MASETTO, 2011).

Para Raiça (2008), a inclusão de alunos com NEEs no sistema regular de ensino e a inserção da Informática na educação são dois grandes desafios que a sociedade atual impõe aos profissionais da educação. Nesse contexto, devemos pensar esses dois processos como um convite ou uma proposta de transformação das práticas pedagógicas atuais que apresentam ainda raízes tradicionais muito fortes.

No contexto educacional, que não pode mais ser desvinculado do universal, necessitamos ter presente que o que vai mudar a situação da escola não é o computador, não é todo aparato tecnológico; o que deve mudar são as metodologias, as atitudes, os focos de visão dos condutores e dos usuários do processo. “[...] não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes” (MASETTO, 2011, p. 139).

A formação do professor para o uso das TIC como apoio ao processo ensino-aprendizagem dos alunos com NEEs se torna imprescindível quando emerge a possibilidade de inclusão desses alunos, respeitando as suas especificidades e exaltando suas potencialidades “[...] os recursos tecnológicos utilizados por profissionais preparados, conscientes do seu papel de educador, mediador e fomentador de novas ideias, têm se tornado uma importante ferramenta em favor da inclusão” (MASETTO, 2011, p. 140).

Diante disso, sabendo-se que para que se efetive a inclusão desses alunos, especialmente no tocante à acessibilidade ao currículo nas salas comuns, é necessário o AEE ofertado nas SRMs como espaço inclusivo para atendimento complementar e/ou suplementar para que esses alunos alcancem esses objetivos. Ressaltamos nesse processo o uso das TIC como recursos potenciais desse atendimento, para o que necessita de professores com formação específica para o mesmo. Nesse contexto este estudo enfoca o cenário atual da Formação de Professores para o uso das TIC em SRM em escolas públicas estaduais do município de Campos Belos, Goiás, buscando compreender em que medida a formação do professor para o uso das TIC, em especial a Tecnologia Assistiva, se insere como possibilidade efetiva de apoio à mediação

pedagógica para acessibilidade ao currículo/autonomia dos alunos com NEEs e a sua inclusão escolar e social. E para tanto se tem os objetivos que se seguem.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Identificar o cenário da formação de professores para o uso das TICs em SRMs de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos, Goiás.

1.2.2 Objetivos específicos

- Mapear as escolas estaduais que possuem Salas de Recursos Multifuncionais no município de Campos Belos, Goiás.
- Caracterizar o perfil de formação dos professores de Recursos para o uso das TICs na SRM;
- Identificar as ações de formação de professores para o uso das TICs em Salas de Recursos, promovidas pela SEE (Secretaria de Educação Estadual);
- Descrever a dinâmica adotada pelos professores de SRMs com o uso das TICs no atendimento dos alunos com NEEs.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação inclusiva: princípios legais

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impediam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalecem-se a crítica às práticas de categorização e segregação de alunos encaminhados para ambientes educacionais especiais, que conduzem também, ao questionamento dos métodos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2008).

Segundo Santos (2006), todos os alunos têm como direito receber educação e os alunos com NEEs devem estudar com os demais alunos nas escolas regulares. Para isso, exige-se, sobretudo, uma mudança de postura que implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais.

De acordo com Raiça (2008), foi na década de 1970 que teve início os primeiros sinais de inclusão escolar, mas, somente em 1988 com a Constituição Federal (CF) esse movimento se fortaleceu. Em 1989, uma nova Lei (Lei n. 7.853/1989)⁷ definiu como crime, recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de um aluno por causa da deficiência. E essa consolidação se efetivou na década de 1990.

O movimento da educação inclusiva consolidou-se na década de 1990 com a Declaração de Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, Espanha (1994). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996 no Brasil, deixou aberta a possibilidade de educação das pessoas com necessidades educacionais especiais tanto em escola comum quanto especial. Porém, em 2001, o Decreto n° 3.956 esclareceu que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser atendidas, preferencialmente, no ensino regular e que a escola deveria se preparar para receber essas crianças (RAIÇA, 2008, p. 23).

⁷Dispõe sobre o apoio às pessoas portadora de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria para a integração da pessoa com deficiência-CORDE. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> acesso em 13.11.2013

A Constituição Brasileira de 1988 é clara ao eleger como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III)⁸ e como um de seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV)⁹. Garante ainda o direito de todos à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

A constituição (CF, 1988) estabelece como um dos princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (artigo 206, inciso I) acrescentando que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, inc. V).

A Constituição Federal (1988) garante ainda, a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio da igualdade, assegurando ainda, o direito ao AEE aos que apresentam NEEs. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto, no entanto, possibilitar o desenvolvimento do seu potencial.

Ainda dentro da perspectiva da legislação brasileira outro documento importante para a fundamentação de uma escola para todos foi a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) acatada pelo Brasil. Essa Declaração foi aprovada em Jontien (TAILÂNDIA, 1990), tendo como objetivo principal garantir o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu Artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p.40).

⁸ Art.1º-A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, municípios e do Distrito Federal, constitui-se em estado democrático de direito e tem como fundamentos: Soberania, Cidadania e Dignidade da pessoa humana.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 13.11.2013.

⁹ Artigo 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: VI-Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10731577/inciso-iv-do-artigo-3-da-constituicao-federal-de-1988> acesso em 13.11.2013.

Dessa maneira, a Declaração garante o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

Ainda no contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos a Conferencia Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha) pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os alunos.

A Declaração de Salamanca trata dos “princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais”, reafirmando o compromisso para com a educação para todos e reconhecendo a necessidade e a importância de oferta de educação de qualidade para todos os alunos, incluindo os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008).

O princípio orientador da estrutura de ação em educação especial dessa política é o de que as escolas:

Deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] Escolas deveriam buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (BRASIL, MEC/SEE/UFSM, 2011).

Desse modo, a Declaração de Salamanca aponta como princípio orientador o importante desafio da educação inclusiva lançado às escolas, no intuito de que elas devem acolher e ensinar a todos os alunos, isso significa a necessidade de reestruturação do sistema educacional para que se efetive a inclusão.

A seguir, têm-se mais um fragmento da referida Declaração, que trata da educação inclusiva e da diversidade:

*Toda criança tem direito à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

*Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas;

*Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

*Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades e,

*Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (p.48).

Nesse sentido, tem-se fundamentado o direito de toda criança à educação no ensino regular, considerando fundamental na perspectiva da educação inclusiva que “todo aluno possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (BRASIL, 2008), trata-se do respeito ao estilo de aprendizagem dos alunos que sempre serão singulares. A escola, com uma pedagogia centrada na criança, como refere o documento, deve considerar e valorizar essa singularidade da aprendizagem, sendo que a forma de aprender de cada aluno é peculiar no estabelecimento de relações de aprendizagem no espaço escolar.

Então, esse documento é considerado norteador, assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos, pois influenciou posteriormente a elaboração de políticas públicas brasileiras na Educação Inclusiva.

No âmbito de Educação no Brasil e em especial da Educação Inclusiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/96) define e regulamenta o sistema nacional de educação, sendo fundamentada nos princípios da Constituição Federal (1988). Essa Lei assegura em seu Artigo 4º, Inciso I, “O ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Portanto, o direito à educação no ensino regular é assegurado a todos os alunos tornando obrigatória a frequência ao ensino fundamental.

No que diz respeito à Educação Especial, é importante destacar que a LDBEN(1996) garante em seu art. 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Ela garante, ainda, a “Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Artigo 24, Inciso V, “c”). Essa é mais uma premissa do documento ao reafirmar o direito de todos à educação, levando em conta a diversidade, uma vez que pontua questões relativas às necessidades educacionais especiais.

Outro marco legal importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) que estabelece que a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o AEE. Esse atendimento é complementar e/ou suplementar ao ensino regular, ou seja, não é substitutivo. Portanto, o aluno deve estar matriculado no ensino regular e receber o AEE de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Esse documento define, também, quais são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tendo em vista esses pressupostos, é interessante destacar o objetivo da política:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino e Formação dos professores para o Atendimento Educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetoriais na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, p.14).

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reposiciona a Educação Especial, lançando para a escola o desafio

de refletir e se envolver no entendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem dos alunos.

E ainda na perspectiva de Educação Inclusiva têm-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação básica (BRASIL, 2008). Essas diretrizes discorrem sobre o público-alvo, a organização do AEE e a formação e atribuições do professor. Além disso, as diretrizes abordam a questão do financiamento, afirmando que os alunos público-alvo da educação especial, quando matriculados no ensino regular e no AEE, serão contabilizados duplamente no Fundeb¹⁰ (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

2.1.1 Integração versus Inclusão: processos da Educação Especial

Segundo Mantoan (2006), as terminologias integração e inclusão causam muitas polêmicas e dúvidas por parte dos educadores e escolas que se “intitulam” espaços inclusivos. Para a autora, o desconhecimento desses dois processos é sinal de uma visão reducionista e que legitima ainda mais a exclusão. Trazer a abordagem inerente aos dois conceitos se torna relevante, na medida em que muitas instituições que se colocam como espaços inclusivos, por desconhecimento, se tornam ambientes apenas integracionistas, levantando uma bandeira de inclusão e se “acomodando” no avanço de propostas na perspectiva de inclusão.

Nesse pressuposto há a necessidade de conhecimento dos dois termos, “que embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2006, p.17).

Para melhor compreensão dos conceitos dos referidos processos, Souza et al. (2005) destaca o seguinte esquema:

¹⁰ Consta no Decreto 7.611/2011.



Figura 1 – Esquema de conceito de Integração *versus* Inclusão.

Fonte: Souza et al. (2005, p. 17).

Como se pode depreender do esquema apresentado por Souza (2004), na integração tem-se a exigência de que o aluno esteja preparado para adequar-se às condições da escola, enquanto na inclusão, a escola que deve organizar-se para receber o aluno e atender à todas as suas demandas educacionais. Tal compreensão é ratificada por Mittler (2003), quando explicita que a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular.

Segundo Mittler (2003, p. 34), a inclusão pressupõe uma organização nos sistemas de ensino que:

Implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, Pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Para Mantoan (2006, p. 18), “o processo de integração tem sido entendido de diversas maneiras. A palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”.

Nesse pressuposto, inserir não significa incluir, pois na realidade no processo de integração não são todos os alunos com deficiência que frequentam as classes do ensino regular, consiste primeiramente em um processo seletivo para averiguar os que estão aptos à inserção. Segundo Mantoan (2006, p. 19), “para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender”.

Em se tratando de inclusão, a diferença fica evidenciada quando é feita uma comparação a partir dos objetivos, sendo que o da integração é inserir um aluno ou grupos de alunos que já foi anteriormente excluído. Mantoan (2006) destaca que, ao contrário, a inclusão tem como objetivo não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da sua vida escolar e para isso, as escolas devem organizar-se para receber esses alunos, considerando as necessidades de todos e estruturando-se em função dessas necessidades.

Para Santos (2006), é recorrente a fala nos meios educacionais quando se trata de processo de inclusão e integração escolares colocadas como sinônimas. A autora reforça a ideia de que a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação desse ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão implica redimensionamento de estruturas físicas da escola de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares e outros elementos e complementa: “A inclusão educacional trata do direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares” (SANTOS, 2006, p.32).

Desse modo, compreendemos que a inclusiva escola é um dos meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, valorizando as diferenças e a dignidade de todos. A inclusão sintetiza, assim, o tão aclamado ideal de educação de qualidade para todos os alunos (SANTOS, 2006, p.34).

Na perspectiva da inclusão escolar, qual será o papel do professor? Para Mantoan (2006 p. 52,) “um professor que engendra a caminhada do saber com seus alunos, consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

2.2 A formação de professores na contemporaneidade

Segundo Gatti (2008), na última década, é crescente a preocupação com a formação de professores e esse interesse se apresenta por dois movimentos: de um lado o mercado capitalista que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, pela constatação dos sistemas de governo da grande precariedade dos desempenhos escolares de grande parcela da população.

A partir de meados da última década do século passado é que a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. (...) E, nas disposições transitórias, no artigo 87, § 3º, fica explicitado o dever de cada município de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (GATTI, 2008, p. 64).

Nesse sentido, a discussão sobre a formação de professores, tem fomentado vários estudos sobre o assunto, em especial nos últimos anos, devido ao grande desafio de aliar as TIC como instrumentos em potencial na interface da prática pedagógica e na organização do trabalho docente colaborativo, que propicie um ambiente de ensino e aprendizagem motivador a fim de favorecer a construção do conhecimento. “O professor, enquanto elemento integrante do ambiente educativo multimediatizado, tem uma participação crucial, atuando na mediação e na exploração adequada dos recursos tecnológicos e dos materiais concretos [...]” (SOUZA, 2001, p.281).

Nessa perspectiva, Silva (2003 apud VEIGA, 2010) cita que há um novo desafio posto aos professores em geral diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para esse autor, o professor deve dar conta desse novo estilo de conhecimento engendrado pelas TIC, ao que ele chama de estilo digital ou estilo interativo de aprendizagem, a ser compreendido pelo educador contemporâneo.

Sob essa perspectiva, a formação de professores assume novos referenciais, novos paradigmas em que o professor não é mais um transmissor de conhecimento e os alunos apenas receptores, mas, construtores do conhecimento.

Diante disso, a formação do professor demanda a construção de novos paradigmas de ensino e aprendizagem, mas, também com o significado do “ser professor”.

Corroborando com essa premissa Veiga (2010, p.41) diz que:

[...] formação de educador e professor implica formação para o exercício de uma profissão. A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiados em saberes diversos que dizem respeito ao conteúdo da disciplina, aos aspectos didático-pedagógicos, além de inúmeros saberes da vida escolar, tão essenciais quanto os anteriores, como os saberes afetivos que se referem ao relacionamento com os colegas de profissão, com os alunos e com os familiares destes, sem deixar de lado, igualmente o aspecto organizacional da escola.

Com o mesmo entendimento Tardif e Lessard (2011) afirmam que a formação docente, além das mudanças referentes a currículos, programas e metodologias, demanda também pensar na organização do trabalho na escola, na gestão, nas definições de espaço e de tempo nas salas de aula, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, e ainda o vínculo de ligação com “[...] a vida ativa, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. É aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em lugares e ocasiões de formação múltipla” (p.230).

A formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerada componentes constitutivos da formação. É um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando compartilhada (VEIGA, 2012, p.47).

Em suma, os discursos indicam que a formação do professor no contexto atual, requer mudança paradigmática, reestruturação do sistema escolar além de uma política de formação continuada.

2.2.1 A formação do professor frente ao processo inclusivo

A formação de professores a fim de atender às necessidades e aos desafios do paradigma da Educação Inclusiva tem sido alvo de inúmeros estudos, debates e reflexões de muitos autores e estudiosos (STAINBACK, 1999; MORAN, 2002; MANTOAN, 2006; SANTOS, 2006).

Sabe-se que a formação inicial do professor não o prepara completamente para lidar com a diversidade existente nas salas de aula. Nesse sentido, as instituições de ensino superior, usualmente, o prepara para lidar com uma classe aparentemente heterogênea, por alunos “ditos normais”. Nesse pressuposto para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus atuais e futuros professores estejam preparados para essa nova realidade, promovendo a formação continuada e em serviço do professor (GLAT; BLANCO, 2007).

Stainback (1999) considera que no bojo das transformações por qual passa a sociedade, as escolas e os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos academicamente e socialmente excluídos.

Alarcão (2008, p. 30) ressalta que “[...] criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. Tal processo, portanto, deve configurar um entrelaçamento entre as demandas educacionais dos alunos, o uso dos recursos, a formação de professores, a organização dos espaços educativos e as estratégias pedagógicas utilizadas para a efetivação da inclusão escolar.

Sem essa conexão, o que era para agregar estratégias para aprendizagem acaba por gerar mais exclusão. Nesse sentido, Raiça (2008) argumenta que as políticas de formação de professores têm acontecido, porém, questiona que há muito a avançar com relação a isso, pois somente assim podemos efetivar a construção de uma escola para todos e acrescenta “[...] tais políticas nem sempre estão acompanhadas de capacitação profissional e apoio ao docente, sendo isso um grande empecilho ao progresso para a educação globalizada e inclusiva.” (p.20).

É notório que políticas na perspectiva da educação inclusiva é cada vez mais crescente, principalmente com relação ao aumento de matrículas de alunos com NEEs, mas, somente isso não basta, como apregoa Raiça (2008, p. 22):

No que se refere às políticas pertinentes à educação inclusiva, significativos avanços podem ser constatados. Um número cada vez maior de crianças com necessidades especiais está sendo matriculado nas escolas regulares. Contudo, qualitativamente, ainda há diversos obstáculos a serem vencidos. O despreparo do professor para ensinar na diversidade costuma ser assinalado como um dos fatores que obstruem ou dificultam a implantação da inclusão no âmbito escolar.

Para Goffredo (1999), a escola para se tornar um espaço inclusivo de fato, deve abandonar a condição de escola burocrática, que só cumpre normas estabelecidas pelos níveis centrais. Nesse pressuposto, deve ser transformadora, ajustando ao contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. Deve ser um espaço que se apresenta de todos e para todos.

2.3 As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

As transformações na educação, no decorrer dos anos, estão interligadas à expansão e ao contato com as novas tecnologias “[...] tanto as que surgiram no meio circundante quanto as do meio interno; entretanto houve uma disjunção entre os discursos pedagógicos e tecnológicos”. (BRUNNER 2004, apud RAIÇA, 2008 p.27).

De forma estranha, os discursos sobre educação, com raras exceções, foram formulados prescindidos das bases tecnológicas da comunicação que estão na sua base. Na pior das hipóteses, o tecnológico aparece como um instrumento alheio à educação; na melhor, como um fator externo que deve ser “trazido” para a escola e que, nessas circunstâncias, é pensado de modo puramente instrumental (p.28).

Assim, percebe-se que a tecnologia, paulatinamente se adentra às escolas, porém, muitas ainda a “rejeitam”, ou a relegam ao uso restrito de serviços administrativos e não integradas aos projetos pedagógicos das escolas.

Corroborando com esse pensamento Raiça (2008) aponta que é elevado o número da exclusão digital registrados no meio educacional e fazem-se necessárias políticas públicas voltadas para essa situação. Especificamente, com relação à formação do professor, pois, o desconhecimento no uso das TIC pode provocar a exclusão, ao contrário do que se espera quando aplicadas com intencionalidade, tende a contribuir com a aprendizagem. Raiça (2008) diz que se, de um lado, os aparelhos tecnológicos quando mal aplicados são produtores de exclusão, de outro, eles podem contribuir consideravelmente para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A integração efetiva do computador nas relações educativas ainda constitui uma situação problemática de grande complexidade, tendo em vista a insuficiência de intervenções significativas nesse sentido no âmbito dos programas de formação de professores da quase totalidade de universidades brasileiras. De fato, tanto os professores em formação quanto professores em exercício têm manifestado, sistematicamente, seu desconforto em gerenciar relações educativas apoiadas pelo computador, tendo em vista, sobretudo, seu desconhecimento da real natureza de tais relações educativas, supostamente inovadoras, mais dinâmicas, descentralizadoras do papel do professor e potencializadoras das ações discentes [...] (MACIEL; LACERDA SANTOS, 2001 apud SANTOS, 2003, p. 50).

Segundo os autores, a situação de estranheza, causada pela inserção das novas tecnologias que adentram as escolas, é, sobretudo, porque envolve uma expectativa de mudanças das práticas educativas e também de transformação nos processos humanos.

Tal expectativa coloca em evidência a problemática de se desenhar um modelo de formação de professores que inclua uma sistemática de apropriação crítica e contextualizada da informática, de forma a possibilitar a exploração plena de seu potencial na constituição de ambientes de aprendizagem que permitam que alunos e professores redimensionem seus papéis. (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 2001, apud, SANTOS, 2003, p. 50).

Assim, emerge a necessidade de uma mudança atitudinal pelos professores com relação à inserção das TIC no contexto educacional como recurso de apoio importante, e requer posturas flexíveis por partes dos mesmos e com disposição para refletir o seu fazer pedagógico na compreensão de que as TIC favorecem novas estratégias de aprendizagem e oferta de mais possibilidades de aprendizagem para os alunos.

2.3.1 As Tecnologias de Informação e Comunicação como Tecnologia Assistiva

De acordo com Lévy (1999), a inserção das TIC de forma crescente nas escolas vem se tornando importantes instrumentos de nossa cultura e seu uso um meio concreto de inclusão.

Na educação, de modo geral, as tecnologias têm apresentado grande possibilidades de expansão do processo ensino-aprendizagem, na medida em que facilitam e enriquecem tanto as ações pedagógicas quanto a organização de ambientes de aprendizagem atrativos e desafiadores para alunos e professores. Na perspectiva da Educação inclusiva as TIC surgem como possibilidades de inclusão e autonomia dos alunos com NEEs.

Segundo Santarosa (1997), as tecnologias no contexto da Educação Inclusiva são de grande importância quando são usadas de forma intencional para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos face as suas demandas no âmbito intelectual, físico, sensorial e motora com repercussão nas dimensões sócio-afetivas.

Para esta autora, o acervo tecnológico entra nas escolas brasileiras de forma crescente, o que permite aperfeiçoar a qualidade da educação especial e a autonomia dos alunos com NEEs.

Nessa perspectiva, o aparato tecnológico visa favorecer a acessibilidade, a equiparação de oportunidades e inclusão de alunos com NEEs.

Então, o que se define como Tecnologia Assistiva (TA)? Para elaborar um conceito de TA capaz de subsidiar as Políticas Públicas brasileiras, os membros do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)¹¹ realizaram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, pesquisando os termos “Tecnologia Assistiva”, “Tecnologia de Apoio”, “Ajudas Técnicas”, “*Ayudas Tecnicas*”, “*Assistive Technology*” e “*Adaptive Technology*” (BERSCH, 2008).

A partir destes e outros referenciais, o CAT aprovou em 14 de dezembro de 2007, o seguinte conceito de TA:

Uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (BERSCH, 2008, p. 32).

Segundo Bersch (2008, p. 32), em agosto de 2007, o CAT aprovou o termo “Tecnologia Assistiva” como sendo o mais adequado, passando a fazer uso deste em toda a documentação legal produzida.

¹¹ Comitê formado por profissionais que atuam na área de Tecnologia, representantes da Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Conselho Nacional dos direitos das Pessoas com Deficiência (CONARDE), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

Justifica que Tecnologia Assistiva por ser um termo criado para representar um conceito específico, nos remete diretamente à compreensão deste conceito e se solidifica. O CAT propõe ainda que "ajudas técnicas", neste momento, continuem sendo entendidas como sinônimos, pois em nossa legislação oficial ainda consta o termo Ajudas Técnicas. Foi sugerido ainda que se façam os possíveis encaminhamentos para revisão da nomenclatura em instrumentos legais. Como última proposta o CAT aprova a expressão Tecnologia Assistiva e que seja utilizada no singular e não no plural, por referir-se a uma área de conhecimento.

Sendo assim, a pesquisadora optou pelo termo "Tecnologia Assistiva" com base no aspecto legal brasileiro, que sugere indicar que esse é o termo mais completo, em se tratando de tecnologia como instrumento de acessibilidade para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

Sabe-se, porém, que não basta a inserção das TIC como TA no Atendimento Educacional Especializado, é necessário que as TA sejam usadas com intencionalidade e de maneira que contemple as necessidades específicas de cada aluno. A Revista Portal de Ajudas Técnicas (MEC/SEESP, 2004, p.8) faz a representação gráfica do apoio da TA como instrumento de mediação pedagógica no fluxograma mostrado a seguir:

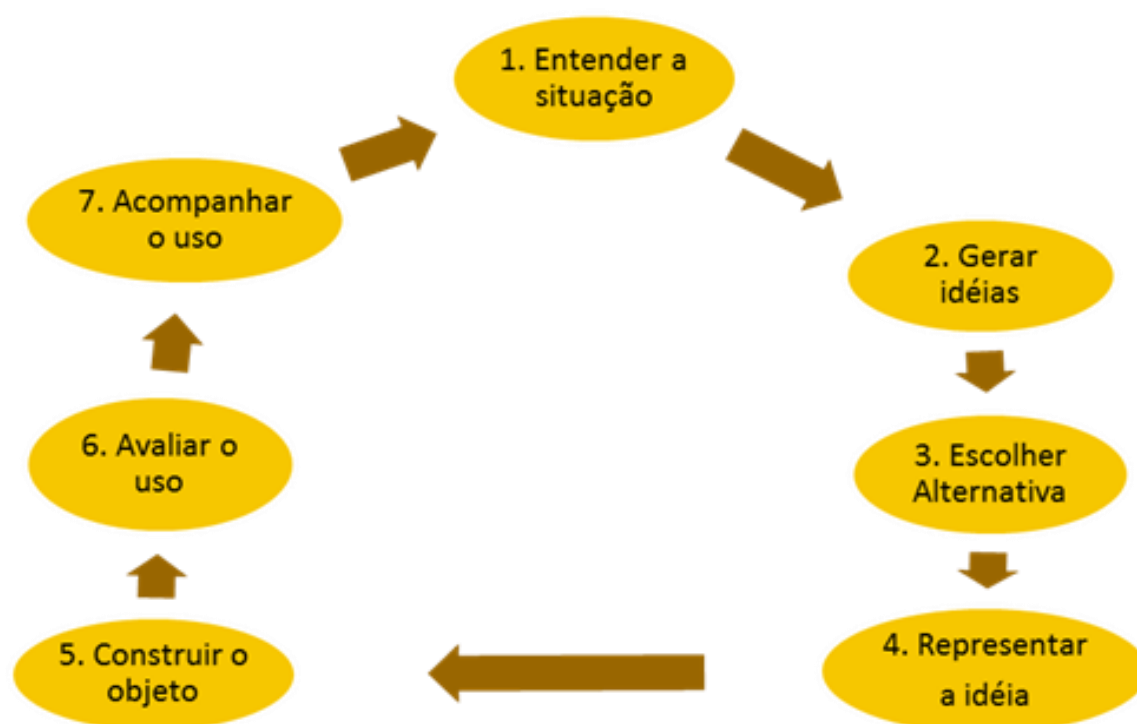


Figura 2 – Fluxograma com proposta para uso da Tecnologia Assistiva.

Fonte: Portal de Ajudas Técnicas para Educação. MEC/SEESP/2004

As etapas apresentadas no fluxograma indicam a seguir o “caminho” para que se efetive o objetivo, e a intencionalidade da ação pedagógica.

De acordo com o referido fluxograma o primeiro passo é entender a situação que envolve o educando, no sentido de escutar seus desejos; identificar características e reconhecer suas demandas específicas no contexto atual. Gerar ideias é buscar soluções existentes que podem ser por meio da família, ou pesquisar alternativas a serem utilizadas. Escolher alternativas, no sentido de considerar as necessidades a serem atendidas. Ao representar a ideia buscar-se-á definir quais materiais serão usados; essa representação pode ser feita por meio de desenhos, modelos, ilustrações.

Construir o objeto é o momento em que o educando vai experimentar a situação real do uso das TIC, pois quando o professor for avaliar o seu uso vai considerar que o mesmo facilitou a ação do aluno e também do professor, ou seja, se atendeu o objetivo da pessoa no contexto determinado. E por fim, acompanhar o uso, que consiste de verificar em que medida aquele objeto está sendo útil, se as condições de aprendizagem evoluem com o passar do tempo, ou se há a necessidade de fazer alguma adaptação no objeto, ou até mudar o objeto, se este não estiver atendendo aquela demanda específica.

Fundamentados na legislação (BRASIL, 2008b), fica evidente que é imprescindível na formação do professor que atuam em SRMs e conseqüentemente oferecem o AEE, o conhecimento do uso das TIC, usadas como TA, de forma a assegurar a inclusão e autonomia dos alunos com NEEs. Como sugere o fluxograma citado as TIC devem ser usadas com planejamento e intencionalidade e isso demanda uma formação específica. O que é bem explicitado no documento que trata das atribuições dos Professores das SRMs no AEE que menciona: “ensinar e usar a Tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009).

Sendo assim, os recursos de TA, são considerados objetos facilitadores de apoio aos professores e aos alunos, para usarem como estratégias e práticas de autonomia/inclusão, por isso a necessidade de um conhecimento específico para viabilizar os recursos e o planejamento eficaz na promoção de aprendizagem significativa.

2.3.2 Modelos e especificações de Tecnologia Assistiva

Atualmente são muitos os recursos tecnológicos inseridos nas escolas que permitem diferentes formas de conhecimento, bem como possibilidades de apoio à

mediação do professor para favorecer e diversificar a prática pedagógica. Existe uma gama de TIC usadas como TA, assim, para cada necessidade específica há um recurso tecnológico a ser usado.

Vale ressaltar que em se tratando de TA, não se considera tão somente hardware e software, mas também os recursos simples que são adaptados pelos professores, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, como suportes para visualização de textos ou livros, engrossadores de lápis ou caneta, materiais pedagógicos em relevo, alfabeto ampliado, jogos pedagógicos adaptados, entre outros (BERSCH, 2008).

Observa-se que as TIC usadas como TA estão possibilitando uma infinidade de alternativas para adaptações e acessibilidades para os alunos com NEEs. De acordo com o Instituto de Tecnologia Social (ITIS BRASIL, 2008) os recursos de acessibilidade são divididos em três grupos:

- a) **Adaptações Físicas ou Órteses:** São todos os aparelhos ou adaptações utilizadas no corpo do aluno e que facilitam sua interação com o computador. São especialmente para alunos com Paralisia Cerebral, que apresentam sequelas no seu tônus muscular. Imagens com exemplos dessas tecnologias:

Quadro 1 – Especificação de Tecnologia Assistiva: adaptações físicas ou órteses.



Fonte: Da autora.

- b) **Adaptações de Hardware:** São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos dos computadores nos periféricos ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção são especiais e adaptados;

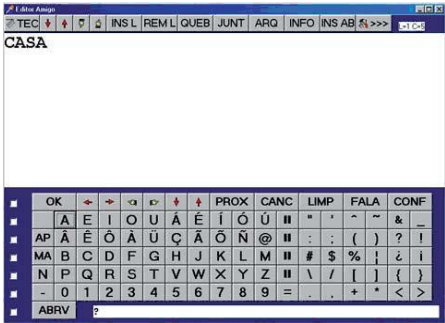

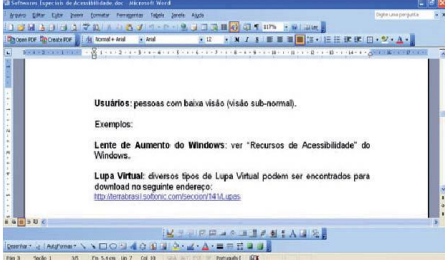

Quadro 2 – Especificações de Tecnologia Assistiva: adaptações de *hardware*.



Fonte: Da autora.

- c) **Softwares Especiais de Acessibilidade:** São os componentes lógicos das TIC quando construídos como TA. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina. A seguir, têm-se alguns exemplos:

Quadro 3 – Especificações de Tecnologia Assistiva: *softwares* especiais de acessibilidade.

Softwares	Exemplos	Imagem
<p>Simuladores de teclado: Imagem de teclado que aparece na tela do computador, que substitui o teclado físico.</p>	<p>Teclado amigo</p>	
<p>Simuladores de Mouse: Consiste na imagem de uma barra com botões que representam todas as funções possíveis de um mouse.</p>	<p>Head Dev: movimentos da cabeça.</p>	
<p>Amplidores de tela: Software que ampliam os elementos da tela.</p>	<p>Lupa Virtual</p>	<p>Lupa Virtual: diversos tipos de Lupa Virtual podem ser download no seguinte endereço: http://terrabrasil.softonic.com/seccion/141/Lupas</p> 
<p>Software para Comunicação Alternativa: Permite a comunicação por meio de símbolos, imagens, textos, ou síntese de voz, no computador.</p>	<p>Platfrooms</p>	

Fonte: Da autora.

Com esses exemplos de TA, é perceptível a demanda de profissionais que tenha formação específica para fazer uso desses recursos no AEE, uma vez que o uso da TA precisa ser planejado e adaptado à necessidade de cada aluno, o que determina a escolha do recurso que responda às especificidades dos alunos para que elas possam funcionar como apoio ao seu processo de inclusão.

2.4 As salas de recursos multifuncionais

A inclusão educacional é um direito de todos os alunos e, para isso, requer mudanças nas práticas de gestão escolar da sala de aula e na formação de professores para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola, se insere a organização das Salas de Recursos Multifuncionais que são indispensáveis com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos alunos, público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.

Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2008).

Vale ressaltar que nessas salas os professores devem realizar atividades de Atendimentos Educacionais Especializados (AEEs) com os alunos portadores de NEEs, considerando a necessidade de contemplar a parte diversificada do currículo quando se fizer necessário, de forma complementar e/ou suplementar. Dessa forma, não deve ser confundido com aulas de reforços escolares ou mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula. Trata-se de um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (MEC, 2008).

Nesse sentido, o AEE conta com o apoio dos recursos tecnológicos para favorecer o processo de aprendizagem aos alunos com NEEs:

Os sistemas de ensino deverão organizar os espaços, recursos e serviços que compõem o Atendimento Educacional Especializado. Este deve ser realizado, preferencialmente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola de ensino regular, onde o aluno esteja matriculado. Na impossibilidade de ser realizado na escola comum da rede regular, o atendimento poderá ser realizado em centros ou escolas especiais, ou ainda em classe hospitalares e na residência do próprio aluno (MEC/SEESP, 2007).

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE, define o público alvo desse atendimento:

O público alvo do AEE, portanto da Educação Especial, definido no artigo 4º desse mesmo Decreto, é constituído por: “alunos com deficiências física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e/ou alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (MEC, 2007), este tipo de atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O Atendimento Educacional Especializado demanda recursos que possam auxiliar os alunos com deficiência, a minimizar as dificuldades e limitações funcionais e de acessibilidade presentes no ambiente de aprendizagem. A insuficiência de recursos educativos no processo ensino e aprendizagem podem comprometer o atendimento pedagógico de forma mais individualizada. Nesse sentido, o AEE aparece como uma resposta eficaz às necessidades dos alunos com deficiência, ao criar possibilidades de acessibilidade ao currículo, às atividades de aprendizagem, aos métodos e técnicas os quais, em conjunto, operam para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento desse alunado (MEC, 2008).

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial n. 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. De acordo com aquele documento orientador da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (MEC, 2008), elas devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do atendimento educacional especializado – AEE, aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente registrado no Censo Escolar MEC/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SECADI/2007 que faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais em efetivo funcionamento, registram:

- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas em escolas, que continuam apresentando matrículas de estudantes público alvo da educação especial;
- Apoio Complementar do Programa Escola Acessível e do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.
- Visita Técnica para verificação do funcionamento da sala de recursos multifuncionais, realizada por técnico do MEC/SECADI.
- Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SECADI.

As informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas respectivas escolas são imprescindíveis para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo Programa, bem como para a realização dos procedimentos de avaliação.

2.4.1 As salas de recursos multifuncionais e as Tecnologias de Apoio

As TIC apresentam-se como promissoras para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda diversidade de pessoas dentre elas os que apresentam NEEs.

A presença desses alunos na sala regular tem exigido um conjunto de estratégias de ensino para melhor incluí-los. E os recursos tecnológicos com diferentes ferramentas que adequadas ao contexto e às necessidades de cada aluno, podem aumentar a possibilidade de desenvolvimento do desempenho dos mesmos.

As Salas de Recursos são caracterizadas como multifuncionais, por possuírem uma grande quantidade de tecnologias que facilitam a acessibilidade dos alunos com necessidades específicas. Existem dois modelos dessas salas a tipo I e a tipo II, cada uma com equipamentos comuns e específicos. O modelo I é implantado em SRM que não oferece AEE para alunos cegos e o modelo II tem todos os instrumentos do modelo I acrescidos de materiais para o atendimento do aluno cego, tais como impressora em Braille, alfabeto em Braille, scanner com voz, globo terrestre tátil, calculadora sonora, bolas com guizo, máquina de escrever em Braille e outros (MEC, 2008).

As transformações e avanços ocorridos na sociedade alavancam as pesquisas relacionadas às TIC e, em especial as usadas como TA, percebidas cada vez mais como elemento fundamental para a autonomia, “empoderamento” e inclusão escolar dos alunos com NEEs (GALVÃO FILHO, 2009). Essas transformações são perceptíveis nas composições dos instrumentos tecnológicos que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais. Para melhor compreensão dessa realidade buscou-se trazer as primeiras e as últimas composições desses espaços a fim de mostrar que a evolução tecnológica nem sempre vem acompanhada de formação específica para os Professores das SRMs, capaz de favorecer o seu uso no AEE de forma que atenda às especificidades das necessidades educacionais específicas de cada aluno.

No período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino (MEC, 2008). Nesse pressuposto, trazemos os quadros que representam a primeira composição no ano de 2005 e a última composição ano de 2012, acrescidos dos itens de Tecnologia Assistiva.

a) Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2005

Quadro 4 – Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2005.

Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29"
1 DVD
1 Scanner
1 Toca-fita (gravador)
2 Fones de ouvido
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
3 Regletes de mesa
3 Punções
3 Soroban
3 Guias de assinatura
3 Lupas individuais (2,5x – 5,0x – 10,0x)
3 Bengalas
1 Globo terrestre adaptado
1 Impressora Braille de pequeno porte
2 Máquinas de datilografia Braille
1 Lupa eletrônica

Fonte: MEC (2008)

b) Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2011/2012

Quadro 5 – Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2011/2012.

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: MEC (2008).

Como se constata a composição das Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2011/2012 integrou novos recursos tecnológicos, identificados como Tecnologia Assistiva, para responder à necessidade de atendimento mais especializado aos alunos com necessidades de apoio educacional mais extensivo.

2.4.1.1 Composição do *kit* de atualização 2011

Em 2011, mais um *kit* de Atualização composto por recursos de TA destinados ao AEE dos alunos com deficiência visual constantes do quadro a seguir:

Quadro 6 – Composição do *kit* de atualização – 2011.

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Globo terrestre tátil
1 Calculadora sonora
1 Kit de desenho geométrico
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo

Fonte: MEC (2008).

2.4.1.2 Kit de atualização das salas de recursos multifuncionais 2012/2013

São constituídos dos seguintes itens:

Quadro 7 – Composição do *kit* de atualização – 2012/2013.

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: MEC (2008).

As informações trazidas pelos quadros descritos mostram como a política de inserção das TIC nas Salas de Recursos Multifuncionais tem investido recursos na atualização e disponibilização de novos recursos tecnológicos que podem favorecer melhores de condições de atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

2.5 O professor do Atendimento Educacional Especializado

O professor do AEE tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos alunos, público alvo da educação especial.

Neste sentido, é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais e ainda que, saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis nesse espaço, mas, também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos que usam esse espaço.

As Diretrizes Operacionais para o AEE através da Resolução do CNE/CEB n. 4/2009¹², apregoa que o professor que atua na SRM, deve ter formação específica para a educação especial. As atribuições desse professor estão definidas no art.13 da citada Resolução da seguinte forma:

- *Elaborar e executar o plano de Atendimento educacional especializado;
- * Avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- *Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- *Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- *Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização dos recursos de acessibilidade;
- *Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
- *Ensinar a usar a Tecnologia Assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação;
- *Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Definidas as atribuições dos professores de Recursos fica explicitada a necessidade de uma formação adequada para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos mesmos, além de conhecimento do uso das TIC, no sentido de usar com intencionalidade os recursos na medida da necessidade educativa de cada aluno, na busca da promoção da inclusão/autonomia dos alunos com NEEs.

2.5.1 A ação mediadora do professor no uso dos recursos

Muito tem se discutido sobre o uso das tecnologias na educação inclusiva e a mediação pedagógica do professor. Também é consensual que muitas escolas são indiferentes e não valorizam esses recursos no processo ensino aprendizagem. Para

¹² Institui Diretrizes para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Masetto (2002), um dos motivos que justificam esse fato está culturalmente arraigado de uma visão reducionista na formação de professores que privilegia a técnica de aula expositiva e a valorização dos conteúdos.

Para além dessas situações, a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. Esse cenário tecnicista provocou inúmeras críticas dos educadores da época e uma atitude geral de rejeição ao uso de tecnologias na educação (MASETTO, 2002, p.135).

Nessa perspectiva, há a necessidade de mudanças atitudinais do professor, que deve ressignificar o seu papel de professor “conteudista” tradicional, para o papel de comunicador e transmissor para o de professor mediador, que cria estratégias na sua prática de incentivador e orientador nos ambientes escolares. Mas, o que é um professor mediador? Perez e Castillo (1999 apud MASETTO, 2002, p. 145) explicitam que “a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante; com os materiais, com seu próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”.

O autor complementa que o professor mediador se comporta e se apresenta como um incentivador, que dialoga permanentemente, troca experiências propõe situações-problema e desafios e que coloca o aprendiz frente à frente com questões éticas, sociais, profissionais e, por muitas vezes, conflitivas. E acrescenta que além desse perfil, o professor mediador deve considerar as tecnologias como aliadas no processo de ensino e aprendizagem e deve “Cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado” (MASETTO, 2002, p. 142).

O professor que se propõe a ser mediador pedagógico deve entender que mediar “deve ser” uma ação contínua sua e de seus alunos, sabendo esperar, compartilhar, construir juntos. Entender e viver a aprendizagem como interaprendizagem (MASETTO, 2002).

Segundo Cerqueira (2012, p. 78), “[...] acredita-se que o professor como sujeito histórico, nunca está pronto, nem terminado, ele vai se transformando sempre, conforme as suas experiências de vida, que lhe permitirão dar saltos qualitativos ou não, em seu processo de constituição”.

Nessa perspectiva, o professor mediador sempre está em busca de inovar sua prática, rever conceitos, romper paradigmas tradicionais e excludentes. Pois, é nas suas vivências, nas relações de trocas que ele vai adquirindo conhecimentos.

Esses saberes vão se transformando em estruturas de pensar e de agir. São saberes que se transformam em crenças, ou seja, adquirem uma base de confiança e acabam por influenciar ou determinar as decisões e ações dos homens. Uma leitura sobre o professor implica pensar a forma de ele estruturar e organizar seu mundo profissional, sua visão de escola e de aluno. Deste modo, o que o professor pensa sobre educação, sobre sucesso ou fracasso escolar, bem como as expectativas, as representações e os saberes construídos na prática diária, influenciam e determinam a sua conduta docente. As opções que ele faz, suas decisões e ações serão de acordo com o que é válido para eles (SILVA, 2005 apud CERQUEIRA, 2012, p. 80-81).

Diante do exposto, há a necessidade do professor tomar consciência da importância da sua prática pedagógica, como mediador, que essa prática não é restrita à transmissão de conteúdos, mas, na construção conjunta com seus alunos, onde ambos aprendem e fazem parte do processo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo com vistas ao alcance dos seus objetivos, assim como todos os contextos e sujeitos pesquisados, as estratégias, instrumentos e procedimentos que foram utilizados para a coleta e análise das informações.

3.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como método, o estudo de caso, na qual se buscou conhecer uma realidade específica através de análise documental, observação e entrevistas como instrumentos de coleta das informações.

Na pesquisa qualitativa “precisa-se planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo” (BAUER; GASKELL, 2011, p. 65). Para esses autores os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estruturadas em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário.

A abordagem qualitativa se justifica nos estudos que envolvem fenômenos educacionais, pela dinamicidade e complexidade dos fatores que compõem o cenário educacional e porque possibilita a análise interpretativa dos dados. Esse tipo de pesquisa “permite ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1993, p. 26).

Nesse sentido, o método que melhor se enquadrou na perspectiva desta investigação foi o estudo de caso, na medida em que tem como objetivo analisar os fatos num dado contexto específico. Complementam Bogdan e Biklem (1994, p. 89) que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte e documentos ou de um acontecimento específico”.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (FONSECA, 2002, p. 33).

Corroborando com tal premissa, Cresweel (2010, p. 209) salienta que este tipo de método mostra uma abordagem “[...] que privilegia a pesquisa interpretativa, com o investigador envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

Segundo Gil (2008, p. 53), “uma análise de estudo de caso não deve meramente resumir o caso”. Ela precisa identificar questões e problemas-chave, propor e avaliar medidas alternativas e extrair conclusões apropriadas. Alguns propósitos apontados pelo autor inerentes ao estudo de caso:

- *Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- *Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- *Descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação;
- *Formular hipóteses ou desenvolver teorias e,
- *Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Na descrição do autor, o estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. A opção, portanto, pelo estudo de caso deu-se pela possibilidade de sua contribuição para a investigação proposta para o estudo almejado.

3.2 Marco contextual

A pesquisa foi realizada na Subsecretaria Regional de Educação (SRE) do município de Campos Belos, Goiás para conhecer a realidade do processo organizacional, pedagógico e administrativo das escolas de âmbito estadual e conseqüentemente, a realidade do cenário de ações e políticas de formação de professores de SRMs, para o uso das TIC, objetivo principal da pesquisa. A princípio, foram realizados os encaminhamentos institucionais formais através de um memorando à Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos Goiás, contexto principal da pesquisa, que aprovado possibilitou o início do processo da pesquisa.

3.2.1 A Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos, Goiás

A Subsecretaria Regional de Educação (SRE), representante direta da Secretaria Estadual de Educação (SEE), tem como finalidade dar suporte a todas as escolas jurisdicionadas à ela, e isso inclui, a finalidade de direcionar o ensino especial e inclusivo

de cada Regional de Ensino. Tem como competência coordenar, supervisionar e assessorar as escolas que possuem alunos com NEEs matriculados, assim como, divulgar os cursos de formação de professores oferecidos. Além de manter atualizada toda a documentação pertinente ao funcionamento das SRMs, quais sejam, números de escolas que possuem SRM, ações de formação de professores, cursos oferecidos, número de alunos e ainda acompanhar todo o planejamento estratégico para respaldar as escolas que funcionam na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva (RESOLUÇÃO n. 07, 2005)¹³. Está estruturada da seguinte forma:

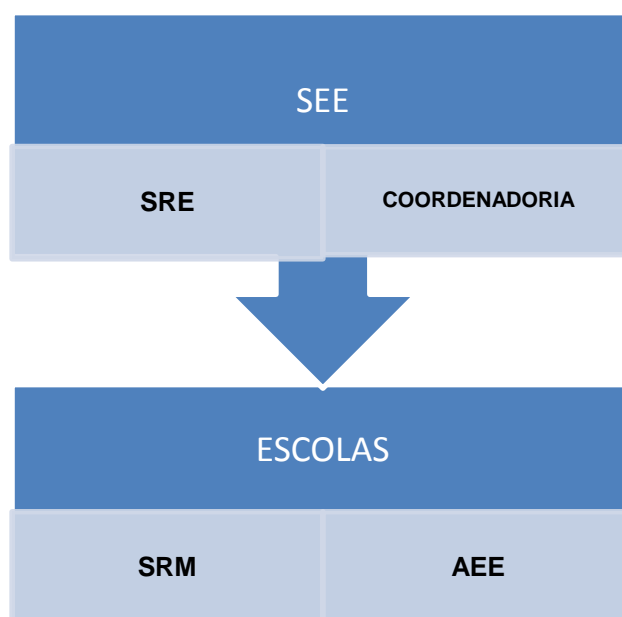


Figura 3 – Estrutura hierárquica do sistema educacional do Estado de Goiás.

Fonte: Pesquisadora a partir de dados da SRE.

Como mostrado na Figura 3 a SEE é o órgão máximo dentro do sistema educacional do Estado de Goiás. Coordena 36 Subsecretarias de Educação distribuídas em todo o Estado de Goiás; é a segunda instância representativa e paralelo a ela, ou seja, dentro das SREs estão as Coordenações das pastas respectivas, como a Coordenação da Educação Especial e Inclusiva, jurisdicionadas a esta, que supervisiona as escolas onde se encontram as SRMs que ofertam o AEE. No caso específico dessa pesquisa buscamos conhecer o cenário das escolas estaduais do Município de Campos Belos que possuem SRMs.

¹³ Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências.

No contexto de educação inclusiva, a Coordenadora Regional da Educação Especial e Inclusiva é responsável pela estrutura organizacional e pedagógica do processo de inclusão de todas as escolas com alunos com NEEs matriculados e consequentemente, é a instância maior conhecedora de todo o cenário regional. Mostrar essa organização é importante na medida em que se definem as responsabilidades e função de cada segmento, no que diz respeito a toda estrutura organizacional, pedagógica e administrativa do sistema educacional e inclusivo, objeto desse estudo.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa sete profissionais da educação: Uma Coordenadora Pedagógica, duas professoras de SRM, duas Coordenadoras Pedagógicas e duas Gestoras escolares.

3.3.1 Coordenadora Pedagógica Regional de Educação Especial e Inclusiva

A investigação, por meio de entrevistas, se deu a princípio na Subsecretaria Regional de Educação e teve como sujeito da pesquisa a Coordenadora Regional da Educação Inclusiva, profissional que dentre outras atribuições tem como função principal, o acompanhamento do processo pedagógico, administrativo e estrutural que rege o andamento das escolas que tem matriculados alunos com NEEs.

Além do controle e acompanhamento de todo o processo de formação continuada dos profissionais que atuam nessas escolas. A Coordenadora acompanha todo o processo de inclusão e dá respaldo pedagógico para todas as escolas que tem SRM.

A professora tem formação inicial em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional e já realizou vários cursos de formação continuada na área de Educação Inclusiva, sendo: AEE, Português para Surdos, Braille e Sorobã, Tecnologia Assistiva, Como trabalhar com criança autista, Trabalhando a diversidade na sala de aula, Como trabalhar com o aluno DA, DV, DI e TGD; Reflexões sobre pluralidade humana, Educar na diversidade; Ampliando o olhar sobre as diferenças. Está com 24 anos no exercício da profissão e há 10 anos está à frente da Coordenação Regional da SRE.

3.3.2 Professoras das salas de recursos multifuncionais

Participaram também como sujeitos dessa investigação as 02(duas) professoras de Recursos das duas escolas contempladas com as SRMs.

Segundo a SEE (2010) os requisitos para atuação dessas professoras são¹⁴:

- Serem funcionárias efetivas da SEE;
- Formação inicial em Pedagogia;
- Especialização na área de Educação Especial e Inclusiva;
- Ter cursos de formação continuada na área de Educação especial e Inclusiva.

Quadro 8 – Perfil das professoras de Recursos das escolas pesquisadas.

Numero de professores	Escola	Perfil de formação inicial	Formação continuada na área de Educação Especial	Especialização	Tempo no exercício	Tempo na função
01 Professora	01	Pedagogia	AEE, Português para Surdos; Braille e Sorobã, Tecnologia Assistiva	Educação Inclusiva	15 anos	03 anos
01 Professora	02	Pedagogia	Português para Surdos, Braille e Sorobã	Psicopedagogia	09 anos	02 anos

Fonte: SRE.

De acordo com o quadro apresentado, vale ressaltar o tempo de exercício e de função das duas Professoras, atentando que o tempo na função de Professoras de SRMs não é muito diferente de uma para a outra, porém, há uma significativa diferença com relação à formação continuada das duas Professoras.

3.3.3 Coordenadoras Pedagógicas das Escolas

Participaram desta pesquisa, duas Coordenadoras Pedagógicas das escolas pesquisadas com a finalidade de compreender como se dá a interlocução do

¹⁴ -Requisitos de acordo com exigência da SEE

Coordenador pedagógico com o professor da SRM, no tocante ao uso dos recursos tecnológicos pelos alunos com NEEs.

De acordo com documento da SEE (2010),¹⁵ as funções do Coordenador Pedagógico da escola é participar junto com o professor de recursos nas seguintes atividades:

- Sistematização grupos de estudos com a comunidade escolar, enfocando a diversidade conforme o paradigma da inclusão;
- Participação da elaboração do cronograma de atuação;
- Elaboração do relatório das atividades realizadas, bimestralmente e enviar para o Coordenador da equipe técnica de acompanhamento pedagógico da SRE, que após análise do mesmo, encaminhará á Superintendência de Ensino especial, o seu Parecer.

As duas Coordenadoras Pedagógicas têm a formação inicial em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e na área da Educação inclusiva, sendo que somente a professora da Escola 01 tem o curso de Libras Básico.

O tempo de exercício da Coordenadora da Escola 01 é de 11 anos e de três anos na função. A Coordenadora da Escola 02 possui seis anos no exercício e dois anos na função.

3.3.4 Gestoras escolares

Foram sujeitos da pesquisa também as duas Gestoras das escolas pesquisadas, com o intuito de conhecer como se realiza a interlocução dessas com o professor de recursos e averiguar como é feita a gestão dos recursos tecnológicos para novas aquisições e manutenção dos mesmos. Buscou-se também saber qual a percepção de ambas com relação à SRM, e a maneira como os recursos tecnológicos são utilizados pelos professores e alunos.

A formação inicial das Gestoras escolares é em Letras e Pedagogia, respectivamente. Quanto á formação continuada uma tem especialização em Orientação Educacional e a outra em Linguística. Com referência a cursos na área de Educação Especial somente uma delas, a da Escola 01, possui o Curso de Libras Básico.

O tempo de exercício da Gestora da Escola 01 é de 18 anos e sete anos na função. A Gestora da Escola 02 tem 12 anos no exercício e quatro anos na função.

¹⁵-Recomendações de documentação inerentes á SEE de Goiás (2010)

3.4 Instrumentos de coleta das informações

O pesquisador que usa o método do estudo de caso tem a sua disposição algumas fontes de evidências: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações e artefatos físicos (YIN, 2005).

Segundo Silva (2012), é preciso atenção na operacionalidade da coleta de informações para a validação da pesquisa, contudo a complexidade do processo da análise e da tradução dos dados sugere o seu peso na rigorosidade e nas possíveis contribuições do resultado da pesquisa. Nesse sentido, houve o cuidado em se manter a coerência com a fundamentação teórica e com os objetivos do estudo. Nessa perspectiva apresentamos a seguir as estratégias utilizadas para a coleta de informações.

3.4.1 Análise documental

A análise documental pode ser definida como uma busca por informações factuais a partir de documentos em que se evidenciem ou não as afirmações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para esses mesmos autores a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Para eles, é muito importante o uso de documentos em investigações educacionais. Ela deve ser feita quando o pesquisador necessita identificar informações factuais em documentos, a partir de questões que sejam do interesse da pesquisa.

A análise documental trata os estudos de aspectos significativos da instituição a partir de estudos de registro e documentos administrativos ou orientadores. Este recurso de pesquisa (análise documental) permite segundo Gil (2007), que sejam examinadas e consideradas informações relativas aos registros e às documentações institucionais possibilitando uma análise aprofundada de questões de interesse do pesquisador, que podem ser acessadas por meio deste recurso.

Para Ludke e André (1986) uma das vantagens desse tipo de pesquisa é que os documentos constituem fonte não reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Estes documentos podem ser considerados fonte natural de informações, à medida em que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Já Penna-Moreira (2007) destaca que examinar detalhadamente determinada documentação, permite identificar questões relevantes relativa ao tema de interesse, além de constituir uma fonte segura e farta de informações relevantes e pertinentes, ainda permite que sejam identificadas lacunas, falhas, indefinições e incorreções acerca das questões formuladas.

A análise documental pode ser definida como uma busca tida como balizadoras e orientadoras de determinada prática. Informações factuais a partir de documentos em que se evidenciem ou não as afirmações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os autores afirmam que no desenvolvimento da pesquisa, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise.

A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Com relação ao acesso dos documentos, o pesquisador deverá previamente comunicar sobre que tipos de documentos irá analisar. Selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e análise dos dados.

Nessa perspectiva, no estudo realizado através de análise documental utilizamos um roteiro de questionário (apêndice B), a fim de:

- Identificar programas e ações de formação de professores de recursos a partir da implantação das SRMs nas escolas estaduais da jurisdição da SRE.
- Descrever quais escolas estaduais possui SRMs.
- Conhecer os critérios usados para escolha da implantação das SRMs nas referidas escolas.
- Caracterizar o perfil de formação dos professores que atuam nessas salas.
- Identificar o perfil dos Alunos com NEEs atendidos nas referidas escolas e nas SRMs.
- Listar a Estrutura e Especificação das SRMs;

3.4.2 Observação simples

Para Gil (2007), na observação simples, os dados são coletados diretamente pelo pesquisador utilizando os sentidos. É uma técnica que engloba a observação propriamente dita e o exame crítico dos fatos que são estudados. Segundo o autor, a vantagem da observação está relacionada ao acesso rápido a situações habituais do grupo, a possibilidade de obtenção de dados que o grupo considera privado e captar

palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. Marconi e Lakatos (1999) descrevem a observação como uma técnica que utiliza os sentidos na orientação de determinados aspectos da realidade; ela não consiste apenas no ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Segundo Lüdke (1986, p.26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. As autoras, também, afirmam que as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema. Elas se concretizam com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador (LÜDKE; ANDRÉ 1986).

Para essas autoras, na observação simples o pesquisador permanece “alheio” à comunidade, grupo ou situação que pretenda estudar, observando de maneira espontânea os fatos que ocorrem. Neste procedimento o pesquisador é mais um espectador que um ator.

Para Tuckman (2000, p. 528) as vantagens da observação simples são:

- *Possibilita a obtenção de elementos para a definição do problema da pesquisa;
- *Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado;
- *Facilita a obtenção de dados a se produzir querelas ou suspeitas nos membros da comunidade, grupos ou instituições que estão sendo estudados.

Para o autor a indicação da observação simples é importante principalmente para estudos qualitativos de caráter exploratórios (levantamentos)

Tuckman (2000, p.523) afirma que “na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para orientar o registro dessa observação.” Nesse estudo a observação simples foi levada a cabo com o auxílio de um roteiro de observação (Apêndice C) com os seguintes objetivos:

- Conhecer como se dá o AEE, principalmente com relação ao uso das TIC como TA (Tecnologia Assistiva);
- Conhecer como o professor das SRMS utiliza as tecnologias existentes como apoio ao AEE para favorecer a aprendizagem dos alunos com NEEs.

3.4.3 Entrevistas

Outra estratégia utilizada para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, realizada com sujeitos da investigação já citados e cujos roteiros

constam dos Apêndices D, E, F, G. Os mesmos foram elaborados tendo em vista os objetivos do estudo. Segundo Gil (2007), a entrevista é uma técnica de coleta de informações em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe faz perguntas com o objetivo de obter dados pertinentes à investigação. Esse tipo de interação entre as pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais. É uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

Para Marconi e Lakatos (2007), a entrevista é utilizada para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. Com as entrevistas pretendeu-se obter relatos nas próprias palavras do entrevistado. O entrevistador pode ter uma ideia geral do tema da entrevista, mas o que interessa é o aprofundamento do entrevistado.

Aspectos a considerar para o uso da técnica da entrevista segundo Marconi e Lakatos (2007, p.26).

- Toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso. Em termos gerais, deve-se dizer ao entrevistado o que se pretende e por que se está fazendo a entrevista;
- A formulação das perguntas é um aspecto crucial da entrevista, deve-se evitar fazer perguntas que dirijam a resposta do entrevistado ao que o entrevistador considera desejável. Em outras palavras, devem-se evitar perguntas dirigidas;
- As perguntas devem ser feitas de acordo com o tipo de entrevista, devendo ser feita uma pergunta de cada vez, para não confundir o entrevistado;
- As respostas devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. Se permitido, o uso de um gravador seria o ideal;
- Uma vez concluída, a entrevista deve ser transcrita e analisada. O pesquisador deve dedicar, pelo menos, o mesmo tempo que foi dedicado ao processo da entrevista ao estudo e análise do material; e,
- Cada entrevista em profundidade proporciona um riquíssimo material de análise. O pesquisador, portanto, deve estar preparado para passar um tempo considerável fazendo esta análise.

3.5 Apresentação das informações

3.5.1 Análise documental

Os documentos analisados consistiram em documentos institucionais (relatórios) e todos os documentos disponibilizados relacionados às questões inerentes ao objeto do estudo, tais como registro do processo de inclusão dos alunos com NEEs, matriculados em escola dessa jurisdição. A seleção desses documentos se deu em comum acordo da pesquisadora e a Coordenadora da Subsecretaria de Educação Regional, contexto pesquisado a partir dos objetivos do estudo. Importante registrar a relevância dessa interlocução já no primeiro contato para garantir a viabilidade da pesquisa, uma vez que por tratar-se do órgão público com função principal da regional de ensino estadual, são grandes as exigências para a obtenção do acesso aos documentos institucionais. Por outro lado isso garantiu a confiabilidade das informações obtidas nos documentos acessados. Para esse trabalho elaborou-se um roteiro orientador para seleção e análise dos documentos obtidos pertinentes ao objetivo da pesquisa (apêndice B). Os documentos analisados foram os seguintes:

1- Relatórios atualizado¹⁶ constando:

- Todos os cursos e programas oferecidos pela SEE através da SRE (a partir de 2007)
- Cursos oferecidos pelo MEC via SEE (a partir de 2010)
- Escolas da Regional que possuem SRMs;
- Número de professores das SRMs;
- Números de alunos atendidos no AEE das SRMs,
- Caracterização dos tipos de deficiência dos alunos;
- Especificação da estruturadas SRMs.

¹⁶ Os relatórios contando todos os cursos oferecidos é de número 027/2007. O relatório de n.º 007/2014 consta a organização estrutural, administrativa e pedagógica das SRMs.

3.5.1.1 Dados obtidos na análise documental

Quadro 9 – Cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás¹⁷

Cursos oferecidos pela SEE, a partir de 2007	Libras.
Cursos de Formação oferecidos via SEE a partir da implantação das SRMs.	Libras; Braille, Sorobã; Português para Surdos; Educar na diversidade; como trabalhar com crianças autistas, DV, DA, DI, Deficiências múltiplas e TGD.

Fonte: SRE.

Quadro 10 – Cursos oferecidos pelo Ministério da Educação via Secretaria Estadual de Educação de Goiás¹⁸

Cursos oferecidos pela MEC através da UAB para o uso das TIC na SRM, via SRE	PROINFO
--	---------

Fonte: SRE.

De acordo com esses dados, importa ressaltar que os cursos oferecidos, não contemplam a demanda de oferta para do uso das TIC.

Registrou-se que a SEE desenvolve ainda três projetos, voltados para busca de parcerias para fomentar o processo inclusivo, nesse pressuposto, o objetivo maior é a multiplicação dos mesmos pela SRE, através das Coordenadoras Regionais de todo o Estado destinados a todos os Professores das escolas da jurisdição, familiares e profissionais da saúde. Esses Projetos iniciaram em 2009 dentro da perspectiva da Educação inclusiva e já capacitaram 83 pessoas, incluindo os Professores de Recursos, de apoio, Professores de salas regulares, coordenadores e gestores escolares, Professores de escolas municipais e profissionais da saúde.

¹⁷Segundo a Coordenadora os cursos oferecidos não significa que as Professoras que atuam na atualidade o fizeram e ainda que as mesmas podem ter cursos oferecidos por outros órgãos ou feitos por conta própria que não consta nos documentos da Subsecretaria.

¹⁸Segundo a Coordenadora os cursos oferecidos não significa que as Professoras que atuam na atualidade o fizeram e ainda que as mesmas podem ter cursos oferecidos por outros órgãos ou feitos por conta própria que não consta nos documentos da Subsecretaria.

Quadro 11 – Projetos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, repassados pela Subsecretaria Regional de Educação de Goiás.

Projetos	Objetivos
Caminhar juntos	Tem como objetivo geral estabelecer parcerias com as Secretarias Municipais de educação para cooperação em capacitação de recursos humanos, definição de estratégias, orientações e diretrizes para disseminação da política de educação inclusiva, assegurando a todos a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso na escola.
Projeto Prevenir	Propõe viabilizar parceria entre unidades escolares e organizações governamentais e não-governamentais, sobretudo com as relacionadas à saúde, para a realização do trabalho e detecção de deficiências
Projeto depende de Nós	Busca a aproximação entre a família e a escola com um envolvimento sistematizado que possibilitará a corresponsabilidade entre estes dois importantes elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem formal. Tem como objetivo geral efetivar a parceria escola-família para a realização de um trabalho conjunto.

Esses são Projetos voltados para dar viabilidade à proposta da educação inclusiva, como criação de parcerias com outras instituições, como famílias, com secretarias municipais de saúde e de educação, ou seja, são ações que não se caracterizam como cursos de formação, mas, foi considerado importante citar, pois, vêm ao encontro à proposta de inclusão que é a perspectiva de acionamento das Redes de Apoio, que inclui o envolvimento da família e de toda sociedade nesse processo. Pelos registros consultados os professores das SRMs, têm o papel de, juntamente com a Coordenadora da SRE, expandir essas propostas para todos os envolvidos.

3.5.2 Escolas que possuem salas de recursos multifuncionais

As informações das escolas que possuem SRMs, foram obtidas através do relatório nº 007/2014 da SRE, que contém dados atualizados de todas as escolas à ela jurisdicionadas. As escolas serão tratadas de Escola 01 e Escola 02.

3.5.2.1 Escola 01

A escola tem 780 alunos matriculados, sendo 10 destes com NEEs com as seguintes deficiências: DA (Deficiência Auditiva), DI (Deficiência Intelectual), Múltiplas,

baixa visão e TGD(Transtorno Global do Desenvolvimento).A especificação da SRM é tipo I e conta com uma Professora de Sala de Recursos.

A Escola 01 atualmente é uma escola de referência em Educação Inclusiva e recebe o maior número de alunos com NEEs da região, é totalmente adaptada e acessível com rampas, banheiros adaptados com portas alargadas e pegadores. Vale ressaltar que esta escola foi pioneira em receber alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Esta instituição de ensino, de início (1995), foi autorizada a funcionar com uma classe especial onde estudavam sete alunos com necessidades educacionais especiais (cinco alunos com deficiência auditiva e dois com deficiência intelectual). Estes alunos estudavam em uma sala que ficava em espaço separado das demais salas de aula. Apenas uma Professora atendia esses alunos; ela era interprete de Libras. No ano de 2003, os alunos foram distribuídos nas salas regulares de acordo com suas habilidades e daí a escola passou de escola com classe especial para escola inclusiva, mas, sem atendimento especializado para esses alunos que os apoiassem nas suas necessidades educacionais específicas para o efetivo acesso ao currículo regular.

Somente em 2007 foi implantada a Sala de Recursos, antes somente um espaço de atendimento aos alunos com NEEs. Registrava-se naquela época, muita dificuldade para fazer a formação, pois os cursos eram oferecidos na capital Goiânia, distante da cidade, o que praticamente impedia ou dificultava a participação dos professores.

Em 2008, há registros de que SEE mudou a dinâmica de formação de professores, ao invés dos professores se deslocarem para fazer os cursos na capital Goiânia, os professores formadores vinham até à SRE na cidade, para ministrarem os cursos, o que tornou mais fácil e de maior abrangência do professorado. A princípio, o curso oferecido era só o de Libras e de capacitação para atendimento de alunos com baixa visão, pois, a demanda maior era de alunos surdos e de baixa visão que estudavam nas escolas da Regional. Assim, vinham professores surdos para ministrar os cursos de Libras Básico com carga horária de 160 h, e outros para ministrarem o de Baixa Visão. Esses cursos eram ministrados em finais de semana e, às vezes, à noite, para não comprometer o andamento do calendário letivo.¹⁹

A escola 01 era a única escola que tinha alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no município, mas, havia em outros municípios, pertencentes à regional alunos com NEEs também, então os cursos eram ofertados para outras escolas

¹⁹-Os cursos de formações dos Professores, geralmente não acontecem em dias letivos para comprometer PP calendário escolar de 200 dias letivos.

estaduais da regional e, ainda, com um numero limitado de vagas para as escolas municipais.

A escola funciona nos três turnos e conta com 10 salas de aula, Biblioteca, sala de informática, banheiros adaptados, sala de professores, secretaria, sala de coordenação e direção e uma quadra esportiva e rampas de acessibilidade.

3.5.2.1.1 A sala de recursos multifuncional da Escola 01

Em 2009, a escola que já tinha a Sala de Recursos, sem recurso de tecnologia, foi contemplada com o Kit do MEC²⁰, denominada sala tipo 1²¹ que continha recursos pedagógicos e tecnológicos para o AEE, e por isso passou a ser caracterizada como de Salas de Recursos Multifuncional (SRM) se transformando referencia em inclusão, pois somente a mesma possuía a SRMs com AEE.



Fotografia 1 – Sala de Recursos Multifuncional da Escola 01.

Fonte: SRE.

²⁰-Kit de SRMs contendo instrumentos pedagógicos e principalmente de Tecnologia Assistiva.

²¹-Existem dois tipos de SRM, a de perfil I é para aquelas que não atendem alunos com Deficiência visual.

A escola foi contemplada em 2009 com a SRM tipo 01, com os seguintes materiais:

Quadro12 – Composição da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Quant.	Instrumentos e produtos
01	Armário de aço de duas portas
02	Cadeiras giratórias para digitação
02	Mesas para computador
01	Mesa redonda
01	Quadro branco melanínico
04	Cadeiras estofadas
02	Jogos de Lupa
05	Jogos de quebra cabeça
01	TV Samsung LCD 32'
01	Acionador de pressão para mouse
01	Estabilizador C/ nod150 L
02	Teclados ABNT USB
01	Scanner USB
01	Mouse com plug
01	Impressora laser
01	Autotransformador
02	Fones de ouvido multilaser
02	Mouse USB ótico
01	Teclado Colméia
01	Teclado ABNT2 USB
01	Monitor LCD 15.6
02	Acionadores
01	Plano inclinado

Fonte: SRE.

No ano de 2010 a escola adquiriu através do Projeto Escola Acessível/MEC, os seguintes instrumentos e produtos de Tecnologia Assistiva.

Quadro 13 – Composição do *kit* e atualização da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Quant.	Instrumentos e produtos
01	Computador com tela Touch
01	Mouse estacionário
01	Mouse Big Strack
01	Software Boardmaker
02	Acionadores
01	Teclado Colméia
02	Software em Libras
01	Aparelho de ar condicionado para a SEM

Fonte: SRE.

No ano de 2013, o FNDE/MEC, enviou os seguintes recursos tecnológicos para a SRM da escola:

Quadro 14 – Composição do segundo *kit* de atualização da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Quant.	Instrumentos e produtos
02	Notebooks
01	Impressora colorida
01	Mesa adaptada para cadeirante

Fonte: SRE.

3.5.2.2 Escola 02

A Escola 02 é descrita como uma escola menor, porém é a segunda escola com maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. A escola tem 403 alunos matriculados, sendo nove com NEEs com as seguintes deficiências: DA (deficiência Auditiva), DI (Deficiência Intelectual), e Síndrome de Down. A especificação da SRM é tipo I e conta com uma Professora de Sala de Recursos. Possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de Professores e uma de direção. A escola só oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

A escola foi contemplada em 2010 com a SRM, justamente por ser distante da outra e os alunos com NEEs residirem perto da mesma, além disso, recebe alunos oriundos da zona rural e dentre esses, há dois alunos com NEEs.

3.5.2.2.1 A sala de recursos multifuncional da Escola 02

A SRM da Escola 02 foi construída em um espaço dentro do espaço escolar, porém, um pouco afastada das salas de aula comum e como foi construída específica para funcionar como SRM, é bem espaçosa e todas as atividades são desenvolvidas dentro da própria sala.



Fotografia 2 – Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 02.

Fonte: SRE.

Juntamente com a implantação da SRM a escola foi contemplada com o Kit. E os recursos pedagógicos e tecnológicos adquiridos foram os mesmos adquiridos no princípio pela SRM da Escola 02, e diferentemente da primeira escola citada, a mesma não recebeu posteriormente outros instrumentos tecnológicos do projeto Escola Acessível e nenhum outro complementar após a implantação da Sala de Recurso Multifuncional.

Quadro 15 – Especificação da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 02.

Quant.	Instrumentos e produtos
01	Armário de aço de duas portas
02	Cadeiras giratórias para digitação
02	Mesas para computador
01	Mesa redonda
01	Quadro branco melanínico
04	Cadeiras estofadas
02	Jogos de Lupa
05	Jogos de quebra cabeça
01	TV Samsung LCD 32'
01	Acionador de pressão para mouse
01	Estabilizador C/ nod150 L
02	Teclados ABNT USB
01	Scanner USB
01	Mouse com plug
01	Impressora laser
01	Autotransformador
02	Fones de ouvido multilaser
02	Mouse USB ótico
01	Teclado Colméia
01	Teclado ABNT2 USB
01	Monitor LCD 15.6
02	Acionadores
01	Plano inclinado

Fonte: SRE.

3.5.3 Observação

Um dos objetivos da pesquisa foi observar, o AEE com o uso das tecnologias existentes na sala das duas professoras, incluindo as que são mais voltadas para a questão da formação específica para esse trabalho. O intuito foi de observar simplesmente não só a organização do espaço físico, mas também, na medida do possível, o atendimento educacional especializado realizado, quanto ao atendimento individual, atendimento coletivo, ao uso das TIC como recurso mediador, assim como observar o manejo do professor com os recursos tecnológicos disponíveis na sala, o

planejamento das atividades e em que medida as professoras relatam/demonstram facilidades e/ou dificuldades para manejá-los e como avaliam esse trabalho na SRM e em que medida o uso desses recursos favorecem a inclusão dos alunos com NEEs.

Foi observado que as duas professoras têm um cronograma de atendimento para os alunos, que são atendidos no contra turno de suas aulas, duas vezes por semana, e os horários de atendimento são similares, são atendidos individual e/ou em grupo.

Baseado nisso, a pesquisadora necessitou permanecer duas semanas nessa observação, sendo uma semana em cada escola, pois, a intenção era observar todos os atendimentos e de todos os alunos. Para tanto foi elaborado um roteiro para registro da observação (Apêndice C). Para melhor identificação dos resultados, a partir dos registros as observações de cada escola foram analisadas em separado, também porque cada uma tem caracterização diferenciada e cada uma se organiza de forma diferente e peculiar a partir de cada atendimento e dos recursos existentes que são distintos entre si.

Nessa perspectiva a observação simples feita nas SRMs ocorreu por meio com registros e anotações em fichas de observação e por fotografias. Segundo Moreira e Caleffe (2006), é preciso lembrar que as anotações das observações são realizadas em um contexto particular e, no início, são apenas registros parciais, mas já exigem certos cuidados quando da sua elaboração. Nesse estudo a observação simples seguiu os seus ditames estabelecidos em estratégias dessa forma, com os registros realizados e posteriormente analisados. Serviram também para guiar de forma mais direcionada a entrevista com as professoras.

3.5.4 As entrevistas

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo da pesquisa; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido. Ainda, as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Para este estudo foram entrevistadas uma Coordenadora Regional da SRE (apêndice D) duas Professoras de SRM (apêndice E) duas Coordenadoras Pedagógicas (apêndice F) e duas Gestoras das escolas pesquisadas (apêndice G).

A entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Subsecretaria teve como objetivo de compreender o cenário da Educação Inclusiva e como a mesma o avalia, tipos de apoio técnico, pedagógico e operacional que a SRE, oferece as escolas com SRMs, quais dificuldades e entraves para o uso das TIC na SRMs como instrumentos de apoio ao aluno com NEEs.

A entrevista com as Professoras das Salas de Recursos objetivou identificar como a formação dessas professoras se apresenta como fator relevante ou não na qualidade do atendimento com o uso das tecnologias, nas atividades desenvolvidas, no planejamento e nos recursos usados para cada especificidade do aluno e como o uso desses recursos se efetiva na aprendizagem dos mesmos nas salas regulares.

Já a entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas intencionou perceber como é a interlocução do setor pedagógico com o professor de recursos no favorecimento de práticas pedagógicas com o uso dos recursos tecnológicos na aprendizagem do educando com NEEs, matriculados na escola e atendidos na SRM.

A entrevista com as diretoras teve como objetivo avaliar a concepção sobre a importância do atendimento oferecido na SRM para esses alunos e sua inclusão nas salas regulares e ainda de como é a interlocução desses gestores com os professores das SRM e o respaldo dado com relação a aquisição e manutenção dos recursos tecnológicos da SRM.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Para o tratamento e análise das informações obtidas, foram utilizadas duas estratégias, quais sejam: as relacionadas à análise documental, cujo tratamento das informações fez uso da análise exploratória dos documentos institucionais disponibilizados, e à análise descritiva dos documentos (CELLARD, 2008). Em relação à análise dos registros da observação simples, foi utilizada a estratégia exploratória e descritiva (MOREIRA E CALLEFE, 2006).

Sendo assim a análise das informações seguirá as seguintes estratégias:

- Análise exploratória e descritiva dos documentos;
- Análise exploratória e descritiva da observação; e,
- Análise descritiva das entrevistas.

4.1 Análise exploratória e descritiva dos documentos

Na presente pesquisa a análise documental primou pela investigação através da análise exploratória e descritiva dos documentos²², encontrando-se dados que responderam aos objetivos propostos na investigação, quais sejam:

- Programas e ações de formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) a partir da implantação destas em escolas estaduais da jurisdição da Subsecretaria Regional de Educação do Estado de Goiás;
- Escolas estaduais que possui SRMs;
- Perfil de formação dos professores que atuam nas referidas salas; e
- Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) atendidos naquelas escolas e nas SRMs.

No Relatório n. 027/2007, que faz parte dos documentos analisados, consta a relação de todos os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE), e ainda, aqueles oferecidos por outros órgãos. Tal documento permitiu a verificação do panorama geral de cursos de formação ofertados desde o ano de 2007. No Relatório n. 007/2014, que faz parte dos documentos produzidos a cada ano pela SRE, tem-se o objetivo de manter atualizados todos os dados do sistema organizacional das escolas que possuem SRMs. Aquele documento permite a coleta de informações de toda

²² Cf. Relatórios ns. 027/2007 e 007/2014.

a organização administrativa, funcional e pedagógica das SRMs das escolas pesquisadas.

A apresentação dos resultados da pesquisa iniciará com o objetivo proposto para essa pesquisa que foi de verificar o cenário de formação de professores para o uso das TIC nas SRMs. E para tanto há a necessidade de conhecer as ações desencadeadas pela SEE. Ao falar dessas políticas de formação consequentemente somos remetidos para o AEE nas SRMs, pois entendemos que a eficácia desse atendimento se dá mediante a mediação do professor e isso consiste em que esse profissional tenha uma formação nessa área específica para que se efetive a aprendizagem e consequentemente a inclusão desses alunos.

De acordo com uma descrição da nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010(BRASIL, 2010b) que trata da organização da prática pedagógica do AEE em SRM a escola deve contemplar:

[...] Formação continuada de professores no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino: descrição da proposta de formação promovidos pelos sistemas de ensino e Instituições de Educação Superior: Nível do curso (extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação), carga horária e modalidade (presencial ou à distância); número de professores/cursista da escola.

Nessa perspectiva, a formação docente merece atenção, quando se trata de atendimento de alunos com NEEs, pois, além da formação inicial o professor necessita de formação específica para lidar com a diversidade e especificidade das demandas educacionais presentes na sala de aula. E ainda saber lidar com os recursos tecnológicos que chegam às SRM para que o uso desses recursos sejam adequados para que se possa favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com NEEs e se efetive o processo de ensino e aprendizagem/inclusão desses alunos.

A análise das informações obtidas através do Relatório nº 027/2007 evidenciou que a SEE, através da SRE tem oferecido cursos para a formação dos professores, porém, são cursos que não contemplam a demanda do AEE no tocante ao uso das TIC, principalmente os da TIC usadas como TA. Outro dado que ficou evidenciado é que a maioria das ofertas de cursos pela SEE se restringem ao curso de Libras, não que isso não seja relevante, mas limita a atuação dos professores com alunos que apresentam outras necessidades educacionais específicas, ainda assim, o próprio atendimento ao aluno surdo demanda outros recursos como os de TA, a fim de aumentar as várias formas de comunicação que esses recursos oferecem.

Verificou-se, através da análise dos registros da lista de frequência dos professores inscritos para os cursos de formação na área de inclusão, oferecidos entre 2010 e 2012, uma grande evasão dos cursistas, chegando a 60%. Vale ressaltar que os cursos oferecidos, foram de 80 horas e quase sempre aconteceram aos sábados, para não comprometer a carga horária anual dos alunos com a saída do professor para se qualificar, considerado um fator determinante para a pouca frequência dos cursistas nos cursos. Outro fator também determinante para a evasão é que a oferta dos cursos se repete e se trata dos mesmos cursos nos dois anos: Libras, Braille e Sorobã e também os repasses dos Projetos: Caminhar Juntos; Prevenir e Depende de Nós.

Outro dado importante encontrado foi o registro de que os cursos de formação continuada para o uso das TIC como TA, são ofertados por outro órgão federado (União) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A abertura desses cursos é comunicada aos professores via SRE. Funcionando da seguinte maneira: a SEE comunica via ofício para a SRE, quais os cursos estão abertos na área de TIC para os professores das SRMs que se inscrevem e a SRE mantém o controle, quanto à frequência. Isso é necessário porque, segundo as informações obtidas, para atuar nas SRMs os professores precisam estar sempre atualizados quanto à área de atuação.

Ficou constatado, porém, em nossas análises das informações, que nem sempre essa dinâmica funciona. Um dado constatado foi com relação ao curso de formação do Proinfo²³, que tem como principal objetivo de formação justamente, a inserção do professor para o uso das TIC. Um dado curioso é que o grande número de evasão do curso acontece justamente porque os professores não dominam as ferramentas básicas de acesso ao ambiente virtual.

Existem apenas duas escolas estaduais no município de Campos Belos de Goiás que possuem SRMs. As escolas 01 e 02 foram atendidas dentro dos critérios de implantação das SRMs tipo I obedecendo alguns critérios da SRE, quais sejam, a primeira por ser centralizada e com maior número de alunos com NEEs matriculados e por ser a pioneira em Educação Especial, a mesma se tornou uma escola de referência. A segunda por localizar-se em outro extremo da cidade e distante da primeira e também com um número grande de alunos com NEEs que residem nas proximidades e também oriundos da zona rural. A primeira escola atende 10 alunos com NEEs com as seguintes deficiências: DA, DI, Deficiências Múltiplas, Baixa Visão e TGD. A segunda atende nove alunos com NEEs, com as seguintes deficiências: DA, DI e Síndrome de Down.

²³ Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

Para além de algumas características colocadas pela SRE com relação à escolha da implantação das SRMs as escolas, representando o poder público o Estado, devem de acordo com a Nota Técnica-SEEP/GAB/Nº 11/2010, primar também pelo respeito aos direitos das pessoas com deficiência:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Constata-se que não é somente nessas duas escolas que possuem alunos com NEEs, o que de certa forma fortalece a demanda da implantação de mais espaços inclusivos para o AEE. Percebeu-se ainda que a não implantação dessas salas, acontece justamente pela falta de professores qualificados para atuarem nas mesmas, principalmente com relação ao uso das TIC.

A Resolução nº 4 de 2 de Outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na educação Básica prevê em seu *“Art.12:para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”*. Quanto ao perfil de formação das duas professoras e com relação a cursos de formação específica, através da análise dos documentos, constatou-se que as duas professoras têm formação inicial em Pedagogia, ambas tem Especialização na área de Educação Especial, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em Educação Especial e Inclusiva. Nessa perspectiva, constatou-se a consonância com o que apregoa as Diretrizes.

Outro dado constatado quanto à formação dessas professoras que atuam nessas duas salas é que a Professora da escola 01 tem mais cursos relacionados ao uso das TIC, em especial das Tecnologias Assistivas, o que foi constatado, por meio da observação nas duas salas, (apêndice C) que há uma visível diferença do atendimento de uma escola para outra, tanto no planejamento quanto na forma de atender as especificidades de cada aluno usando as TIC como TA. Nisso fica mais que evidente que a formação do professor é essencial na mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Constatou-se ainda que os cursos de formação específico para o uso das TIC das duas professoras que atuam nas SRMs sejam dos mais simples como de informática básica ao específico como o Tecnologia Assistiva, foram feitos por sua conta própria que buscaram outras vias que não a da SEE. Diante disso, percebeu-se que há muito que

avançar com relação a formação desses professores que atuam nesses ambientes, pois, as TIC adentram cada vez mais, como ficou evidenciado nas atualizações das SRMs e isso demanda formação específica para que de fato as TIC usadas como TA nas SRMs seja, de fato, instrumentos mediadores da inclusão/autonomia dos alunos com NEEs, atendidos nas SRMs.

4.2 Análise da observação

Essa observação realizada foi considerada relevante na pesquisa, pois, proporcionou à pesquisadora a observação das práticas do dia a dia em uma SRM, as facilidades, dificuldades e a forma como o atendimento foi conduzido e também a interação desses alunos no ambiente. Ficou evidenciado que, apesar dos recursos das duas salas serem quase similares, há uma diferença muito grande das práticas das professoras, principalmente com relação ao uso das tecnologias. Primeiramente relatarei as observações em uma escola e depois na outra. Ressaltando que essa verificação foi feita uma semana em uma SRM e outra na outra, com a intenção de verificar todos os atendimentos. Com a observação foi possível conhecer como acontece: A prática do AEE com relação ao uso das TIC como TA (Tecnologia Assistiva);

- a) O planejamento para o atendimento dos alunos;
- b) Como o professor usa as tecnologias em favor da aprendizagem dos alunos;
- c) As respostas dos alunos ao uso das TIC como TA;
- d) A adequação do uso das TIC de acordo com cada especificidade da demanda do aluno.

4.2.1 Observação do AEE da Escola 01

Ao chegar à escola e conseqüentemente à SRM, percebi na porta da sala um Cronograma de atendimento constando o nome dos alunos, os dias e os horários que os mesmos são atendidos. Como os alunos com NEEs estudam nos períodos Matutino e Vespertino, os atendimentos são feitos somente nesses turnos, não há alunos que estudam à noite. Verificou-se ainda que, os alunos recebem atendimentos duas vezes por semana no contraturno da aula da sala regular. Os que apresentam deficiência intelectual e autismo recebem o atendimento individual, já os alunos com deficiência

auditiva são atendidos uma vez individual e outra em grupo de três (a escola tem somente três alunos com essa deficiência).

Observou-se que o planejamento daqueles dias de atendimento (uma semana em cada escola), foi contemplado com todos os recursos tecnológicos de acordo com a metodologia do AEE adotada pela Professora de Recursos.

Nessa escola tem um aluno com deficiências múltiplas que também é atendido sozinho, ele demanda toda uma estrutura para que ele chegue até à escola e a mãe sempre fica por perto, tanto na sala de aula, como na SRM para o AEE. Depende da ajuda da Prefeitura local que o transporta em carro oficial para a escola. A cadeira de rodas (adaptada) que é muito grande o que demanda adequação do espaço da SRM porque sem a cadeira de rodas ele não consegue chegar até os recursos pedagógicos e tecnológicos disponibilizados na SRMs, citando como exemplo, o computador.

Outro dado importante que foi observado foi o planejamento do AEE: cada aluno dentro das suas necessidades e especificidades tem um planejamento individual, quando é atendido individualmente. Da mesma forma, isso acontece quando o aluno é atendido em grupo. O planejamento que é feito para o atendimento em grupo é feito em comum com as necessidades do grupo de alunos, um exemplo são os alunos com deficiência auditiva que, são atendidos com base em é um planejamento específico para atender os três alunos, mesmo que os mesmos estejam cursando séries e níveis diferentes de ensino.

Com relação ao uso das TIC, a professora usou muito o computador, principalmente com o software Boardmaker²⁴, e outro recurso bastante usado foi o teclado Colméia²⁵, principalmente com os alunos com dificuldade motora. Outros recursos de TA que foi muito utilizado foi o mouse strake²⁶ e o monitor com tela Touch. Outros recursos pedagógicos e tecnológicos também foram utilizados com uma certa constância, entre eles: o dominó de Libras, o sacolão criativo, as lupas, pois existem alunos com baixa visão, e ainda o plano inclinado, que também é levado para a sala regular para facilitar a leitura do aluno que possui baixa visão.

Segundo registros das Professoras, o planejamento do AEE é feito quinzenalmente e deve ter o aval da coordenadora pedagógica da escola e da

²⁴- Um tipo de software board: prancha e maker: produtos. <http://tecnologiasnoaee.blogspot.com.br/2012/10/o-que-e-o-software-boardmaker.html>. Acesso em 29.05.2014

²⁵-Um tipo de hardware usado como Tecnologia Assistiva para Pessoas com dificuldades motoras <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 29.05.2014

²⁶-Um tipo de mouse adaptado para pessoas com dificuldades motoras. <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 29.05.2014

Coordenadora Regional da SRE para favorecer a organização da vida escolar de cada aluno. Foi observado que cada aluno tem uma pasta individual contendo laudos médicos, suas necessidades educacionais, tipos de recursos que são utilizados no atendimento, registros dos avanços, e dificuldades do aluno assim como quais recursos são melhores adaptados para cada tipo de necessidade.

Foram observados três atendimentos completos (uma semana em cada escola, sendo oito horas diárias, quatro no turno Matutino e quatro no turno Vespertino) houve acesso aos planejamentos de cinco alunos atendidos na SRM dessa Escola, a saber: um aluno com deficiência intelectual que está descrito no laudo médico como Leve e outro aluno com deficiência física e paralisia cerebral bem comprometido (também com laudo) e três alunos com deficiência auditiva descrita o laudo como leve e moderada, todos estes alunos usam implante Coclear²⁷ e dois deles fazem leitura labial.

O primeiro aluno (DI) é matriculado na própria escola onde recebe o AEE, o outro aluno (DF e PC) estuda em outra escola do município no 3º ano do Ensino Fundamental e recebe o AEE na Escola pesquisada, devido a escola de origem não possuir AEE. A escola onde recebe o AEE oferecer somente do 6º ano do Fundamental até o Ensino médio. Isso é garantido pela lei que diz que o aluno pode estudar em uma instituição de ensino e receber o AEE (Resolução CNE/CEB/nº 4/2009, no seu art.5º), desde que a sua escola de origem não ofereça o AEE e que isso seja melhor para a sua acessibilidade. Ainda assim, para a locomoção do aluno até a escola há a demanda de um carro grande e uma pessoa da família que o acompanha sempre no atendimento. Registra-se, nesse caso que, devido a essas necessidades o aluno falta muito ao AEE.

Os outros alunos que foram observados no AEE da escola são dois alunos com Deficiência Auditiva, uma do 6º ano e um do 7º ano, do Ensino Fundamental e todos são alunos matriculados na escola.

²⁷-Dispositivo eletrônico usado para pessoas com surdez leve ou moderada. http://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear. Acesso em 29.05.2014

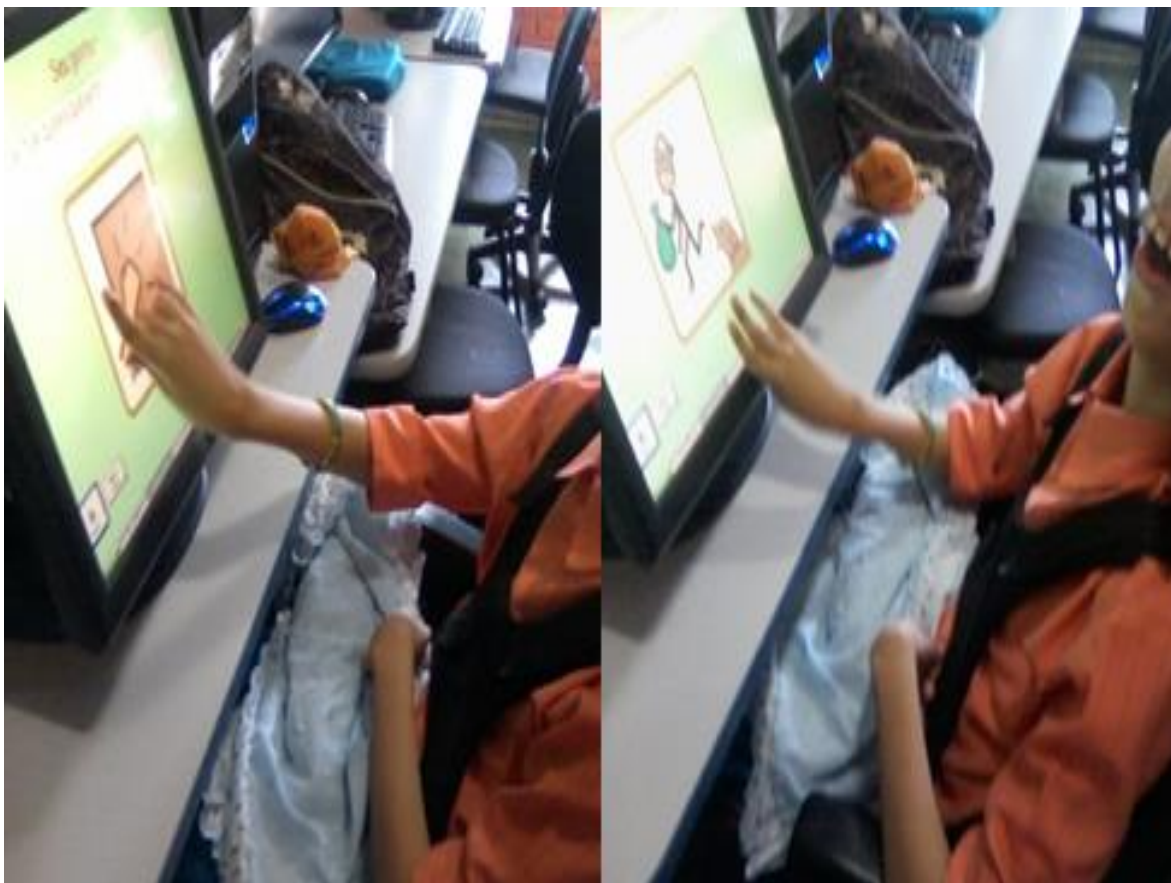


Fotografia 3²⁸ – Aluno fazendo uso do *software* de Comunicação Aumentativa e Alternativa na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Fonte: Pesquisadora a partir de registro na SRM.

Nessa observação foram tiradas algumas fotos do aluno que estava usando um *software* de CAA. O aluno que tem Deficiência Intelectual por não dominar a leitura convencional, fazia uma atividade que associava os animais aos seus respectivos ruídos. O objetivo dessa atividade era o de trabalhar a consciência fonológica do aluno.

²⁸ Imagem devidamente autorizada pelos pais e pela escola.



Fotografia 4²⁹ – Aluno fazendo uso do *software* Boardmaker na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Fonte: pesquisadora a partir de registro na SRM

Foram também tiradas algumas fotos do aluno que estava usando o *software* Boardmaker. Observou-se que o aluno apesar de muita limitação, gosta de usar esse recurso, porque ele consegue tocar a tela, que é 'touch' e o programa emite sons de animais além de outros sons. O aluno dá o sinal com a cabeça de um "sim", e "sorri" muito, e na interpretação da pesquisadora ele demonstrou gostar muito da atividade.

²⁹ Imagem devidamente autorizada pelos pais e pela escola.



Fotografia 5³⁰ – Alunos com deficiência auditiva fazendo uso da Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01.

Fonte: Pesquisadora a partir dos registros na SRM.

Registrou-se também a prática de três alunos surdos e de acordo com o planejamento, houve o atendimento individual com as TIC usadas como TA e também aconteceu o atendimento coletivo. Importante informar que todas as fotos foram autorizadas publicação para fins de estudos acadêmicos pelos sujeitos e/ou por seus pais ou responsáveis.

4.2.2 Observação do AEE da Escola 02

Diferentemente da primeira escola, nessa escola não tinha nenhum cronograma visível de atendimento aos alunos naquela SRM. Ao chegar, observou-se que os alunos que seriam atendidos naquela manhã não vieram, situação, que segundo a professora de Recursos, “são alunos da zona rural e o ônibus não teria vindo trazê-los, ainda de acordo com a mesma os dois alunos de acordo com o laudo tem deficiência intelectual severa”. (Professora da SRM da Escola 02).

³⁰ Imagem devidamente autorizada de Alunos em atividades na SRM da escola 01.

No segundo dia, observou-se que a professora não fixou o cronograma, porém, tem anotado no caderno de planejamento os dias de atendimentos. Assim como na Escola 01, os alunos são atendidos duas vezes por semana no contra turno da sala de aula comum.

Foi observado que o atendimento especializado acontece individualmente e às vezes é realizado em dupla ou trio de alunos, sempre atentando para as especificidades e necessidades dos alunos atendidos.

Constatou-se que o planejamento segue as mesmas características da primeira escola, pois, há um “modelo” que as duas escolas parecem seguir, e que já é pré-estabelecido pela Coordenadora Pedagógica da Regional e vistoriado pela coordenadora pedagógica da escola.vale ressaltar que nesse planejamento consta os objetivos propostas para cada atividade, os recursos a serem usados e ainda se é atendimento individual e/ou coletivo.

Registrou-se no atendimento que durante a semana somente três alunos foram tendidos porque, segundo a professora, os demais não compareceram nessa semana. Pelas informações obtidas através da Professora desses alunos dois são oriundos da zona rural e raramente comparecem no AEE, os pais alegam que já eles vêm na aula regular e que é difícil trazê-los também no contra turno, pois necessitam de um adulto para acompanhá-los até a chegada à escola e ainda tem a questão do ônibus que sempre estraga e o que foi confirmados uma vez que os demais alunos que vivem na zona rural também faltam; Há informações também de que a falta desses alunos também se deve à falta de interesse dos pais.

Nos atendimentos dessa Escola, apesar de constar que haveria o uso das TIC, a professora não as usou, somente atendeu os alunos, usando joguinhos e alguns instrumentos de material dourado.Vale ressaltar que em nenhum atendimento teve o uso de instrumentos tecnológicos, qualquer que seja.

4.3 Análise das entrevistas

Para a análise, após a transcrição das entrevistas gravadas, foram realizadas várias leituras do material a fim de se alcançar maior familiarização com o seu conteúdo, captando a essência do que foi dito, seus sentidos e significados. Da captação e da explicitação desses significados, chegou-se às categorias.

[...] o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. (SZYMANSKI, 2004, p. 74).

Nesse sentido, na transcrição das entrevistas deve-se ficar atento a aspectos essenciais como sobreposições, ênfases, tom de voz, corte de palavras e pausas. É importante ressaltar que as categorias identificadas foram emergindo após as transcrições, leituras e releituras das entrevistas realizadas, permitindo identificar e caracterizar as diferentes visões acerca da Formação do Professor da SRM para o uso das TIC. Segundo Marconi e Lakato (2001, p. 111)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Nessa perspectiva, os temas recorrentes nas entrevistas, traz a discussão da tríade que fundamenta a pesquisa: Formação/Inclusão/Tecnologia.

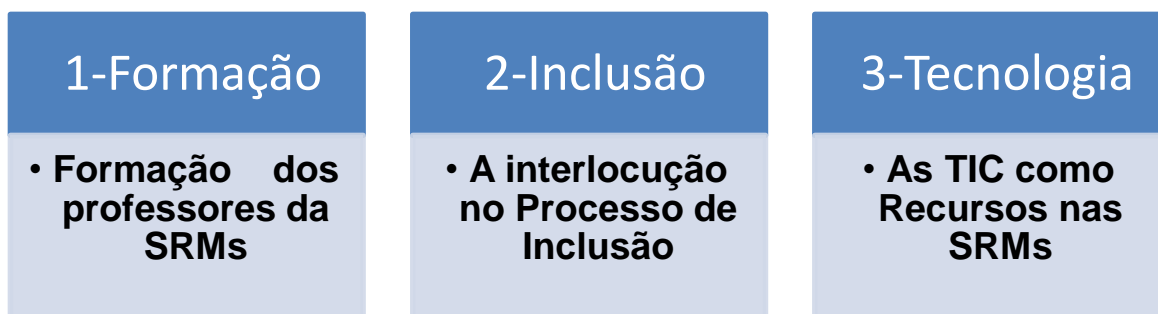


Figura 4 – Estrutura dos temas.

Fonte: Da autora.

4.3.1 A formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais

Para a garantia real da escola inclusiva, o investimento na formação dos professores é primordial. Essa confirmação se efetiva nas falas dos entrevistados quando se trata da relevância dessa qualificação para favorecer a melhor atuação dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs.

O Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado no Art.5º descreve:

A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. E ainda contemplar as seguintes ações:

III-formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino de Braille para estudantes cegos ou com baixa visão e ainda no § 3º diz sobre a implantação das SRM, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Dentro dessa perspectiva, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) define que, para atuar nas SRMs, é imprescindível formação na área. Observou-se na pesquisa que as duas professoras possuíam cursos de formação continuada na área de atuação, quais sejam Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia, porém, somente uma possui curso de formação de Tecnologia Assistiva, como fundamentado nas falas das mesmas:

O curso de Tecnologia foi primordial, pois sem ele não saberia usar alguns recursos com meus alunos no AEE. Os recursos que mais uso na SRM é o bingo de palavras, dicionário online em Libras, jogos no computador, lupa, teclado colméia e o software Boardmaker.” (Professora da SRM da Escola 01, entrevista dia 18/03/2014)

Diante da fala dessa Professora da SRM, percebe-se que quem tem formação para o uso das TIC, é que as usa constantemente e de forma intencional e planejada, isso ficou evidenciado na observação que foi feita como parte da pesquisa; daí a compreensão de que apesar desse aparato de recursos tecnológicos disponibilizados para um atendimento especializado de qualidade que chegam às duas escolas,

percebe-se que há uma grande dificuldade por parte dos professores para lidar com todos esses recursos, justamente por falta de formação.

A pesquisa constatou também em um mesmo município, com as mesmas condições organizacionais, a realidade de uma escola difere da outra nas questões da formação da Professora da SRM que se apresenta de forma completamente diferente:

Não tenho curso específico para usar as TIC no AEE. Só uso os que sei manusear que são a lupa, o material dourado, o bingo de palavras, apesar de ter muitos recursos como computador e software não uso porque não consigo manusear (Professora da SRM da Escola 02. Entrevista dia 27/03/2014).

Observa-se nessa fala o que se concretiza em muitas escolas que é a dificuldade que os Professores têm em utilizar os recursos tecnológicos o que adentram cada vez mais nas escolas. Essa realidade se resignifica na fala da Professora da SRM que afirma muitas vezes usar materiais mais simples por não saber usar os mais complexos.

A partir dessas falas podemos refletir sobre a importância da formação para atender essa demanda que se apresenta na realidade escolar, especificamente na educação inclusiva, pois, o professor de SRMs, precisa de apoio cada vez mais diversificado para mediar o desenvolvimento dos alunos com NEEs. Para alguns alunos a TA pode ser um dos únicos meios de acesso e possibilidade mais próxima de aprendizagem, autonomia e inclusão.

A formação continuada para trabalhar com a tecnologia assistiva poderia acontecer com maior frequência, as vezes temos os recursos mais não sabemos lidar com ele, a tecnologia muda a cada instante e nós precisamos nos inovar (Professora da SRM da Escola 02. Entrevista dia 27/03/2014)

Outra fala que fundamenta que a falta de formação específica compromete a aprendizagem dos alunos com NEEs na SRM, e isso é perceptível a outros agentes escolares:

Vejo uma dificuldade da professora de recursos em usar os recursos tecnológicos mais avançados que tem na SRM com os alunos e eles ficam querendo usar, mas, percebo que ela não usa porque não sabe como usar. E acaba usando só os mesmos recursos, os alunos às vezes nem tem motivação para usar sempre os mesmo recursos no AEE (Coordenadora Pedagógica da Escola 02. Entrevista dia 29/03/2014)

Com relação a essa falta de oferta de formação para os professores a Coordenadora da SRE se posiciona dessa forma:

Alguns cursos têm sido oferecidos de maneira presencial quais sejam Libras, Braille e Sorobã e como trabalhar com a criança DA, DV, DI, TGD, mas, a maioria dos cursos para o uso das tecnologias em Salas de Recursos são a distancia e os professores, por não conhecerem as técnicas para acessar o ambiente virtual, acabam não fazendo os cursos oferecidos, e complementa, o governo está equipando as salas de recursos com recursos tecnológicos, porém os professores não estão preparados para lidar com tais recursos, porque não sabem lidar com as ferramentas. .(Coordenadora Regional da SRE, em 12/02/2014)

Vários estudiosos da inclusão educacional (RAIÇA, 2008; MASETTO, 2011) e outros, apregoam que, na efetivação do processo inclusivo, um dos pontos essenciais é a formação de professores para o uso dos recursos tecnológicos que chegam às escolas para auxiliar os alunos. E quando se trata da formação de professores para atuarem em SRMs, é recorrente a compreensão da importância das tecnologias para auxiliar os alunos com NEEs, na acessibilidade e autonomia na sala de aula regular. Isso se confirma na fala da Gestora de uma das escolas pesquisadas:

Os recursos tecnológicos usados pelos alunos com NEEs possibilitam-lhes maior integração com o mundo extra-escola, com conteúdos necessários para a vida diária. Também lhes permitem uma preparação para a vida diária. Testemunhamos aqui na nossa unidade escolar, o uso de alguns softwares auxiliando na recuperação da língua perdida por traumas, mas, para que esse processo se efetive a Professora de Recursos faz um papel fundamental de mediadora desse processo: recurso/aluno e isso demanda uma formação específica. (Gestora da Escola 01. Entrevista em 17/03/2014)

A pesquisa mostrou uma realidade no que se refere à formação do professor para o uso das TIC que é reconhecida entre os estudiosos: “grande aparato tecnológico adentram nos ambientes escolares, desde os mais simples aos mais complexos, *“batem as suas portas ou entram mesmo sem pedir licença, quer os professores estejam preparados ou não”*. (RAIÇA, 2008, p.19).

Nessa perspectiva e fazendo alusão à pesquisa, percebeu-se são muitos os recursos tecnológicos que chegam às escolas onde foi constatado que há um despreparo dos professores para o uso desses recursos, porém, a professora de Recursos que tem formação na área deu demonstrações de conhecer e eleger os recursos que se adequam melhor aos alunos atendidos, por ela, no AEE.

Gosto de usar o computador com tela Touch, porque atendo um aluno que não fala e tem os movimentos das mãos bastante restritos, então, uso o vocalizador e o software boardmaker e ele adora, pois, consegue tocar a tela e ter a resposta, isso pra ele é a melhor coisa, ele acha o máximo. Sempre coloco atividades com sons para melhorar a memória auditiva dele. Acho bom que quando ele chega já vai mostrando para o computador. (Professora da SRM da Escola 01. Entrevista, dia 18/03/2014).

Constatado a importância da formação continuada e específica para o uso das TIC nas SRMs e de como os órgãos responsáveis pela oferta de cursos nessa área estão situados com relação a isso, as falas das professoras demonstram que a maioria dos cursos de formação foram realizados pelas professoras por conta própria e não ofertados pelos órgãos federados:

Como já trabalhava como Professora de Apoio de um aluno com déficit intelectual, antes de ir para a SRM, decidi fazer uma especialização na área de inclusão, então, fiz a especialização em Educação Especial e Inclusiva, em uma faculdade particular. E outro motivo é que com essa especialização tive acesso de professora PIII para Professora PIV (Professora da SRM da Escola 01. Entrevista dia 18/03/2014).

Outro fato evidenciado pela pesquisa é que essa formação especializada foi realizada via faculdade particular, ou seja, o investimento em especialização gratuita para os professores não é oferecido via SEE. A partir da fala da Professora percebe-se que, para além da formação exigida para atuar nas SRM, também teve como incentivo à questão remunerativa, que oferece incentivos salariais para os professores que se especializam:

Quando implantou A SRM na minha escola, para trabalhar como Professora de Recursos tinha que ter curso específico na área, então, como eu havia trabalhado antes com alunos com NEEs, me matriculei na especialização em Psicopedagogia em uma Faculdade particular e assumi a SRM, ainda fazendo o curso, o que me ajudou bastante no AEE, sem essa especialização, penso que não conseguiria fazer o Atendimento a esses alunos, por isso, digo que a formação deve ser um processo sistematizado e contínuo. (Professora da SRM da Escola 02. Entrevista dia 27/03/2014)

Na fala dessa professora, percebe-se, o quanto a formação é primordial para criar estratégias e criar um ambiente de inclusão e aprendizagem do aluno com NEEs, daí a importância da formação do professor para mantê-lo motivado e consciente do seu fazer pedagógico, como coloca Beyer (2006) alertando que no professor de hoje não se pode admitir conformismo na questão de formação. É preciso compreender-se ser um eterno

pesquisador que deve estar sempre atento às transformações, e isso exige uma formação contínua que provocará mudanças na sua prática pedagógica. E reforça:

Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais (BEYER, 2006apud GUIJARRO, 2005 p.85)

A princípio não se pensou em fazer as entrevistas para fazer comparações entre a formação da professora de uma escola para outra, mas, durante a pesquisa surgiu esse fato novo. E foi pertinente a coleta das falas comparando as duas professoras, pois, isso nos deu mais subsídios para afirmar que para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais, o professor deve ter uma formação específica para o uso das TIC, principalmente das usadas como TA. Ficou confirmado que a Professora que tem a formação específica, no caso o curso de Tecnologia Assistiva consegue alcançar um patamar mais elevado, tanto na compreensão teórica quanto na prática em sala com a utilização dos recursos tecnológicos para favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com NEEs.

Sendo assim, entendemos que a formação de professores para o uso das TIC nas SRM, é primordial, na medida em que tal formação permitirá ao professor conhecer as possibilidades e viabilizar significado à sua prática pedagógica, e só assim pode-se encontrar legitimação na inclusão escolar.

4.3.2A interlocução no processo de inclusão

É de suma importância que o professor da SRM esteja sempre articulado com os demais agentes educativos da sua unidade escolar, tanto quanto às propostas pedagógicas do AEE que devem ser articuladas às propostas do ensino regular, pois, o objetivo desse atendimento é atuar de forma complementar e/ou suplementar ao aluno com NEEs..

Vale ressaltar que a importância da articulação do trabalho do professor de Sala de Recursos, com os professores de salas comuns, coordenadores e gestores, se faz necessário, pois juntos, podem buscar recursos e serviços necessários para garantir a qualidade de ensino para os alunos com NEEs e assim promover uma escola em que todos sejam respeitados e incluídos.

A Nota Técnica nº 11/2010(BRASIL, 2010) menciona que:

O professor da sala de recursos deve atuar de forma conjunta e colaborativa com o professor da sala de aula comum com o objetivo de possibilitar a plena participação dos estudantes em todas as atividades da escola, considerando as suas necessidades específicas. Este atendimento irá complementar e/ou suplementar a formação do estudante com deficiência, com vistas à autonomia e independência na sala comum e fora dela”.

Porém, nem sempre isso acontece, apesar de todos os entrevistados, darem conta da importância dessa interlocução, defendam que ela não acontece por falta de tempo ou até mesmo por não “entender” do processo inclusivo.

Até sei que nós coordenadoras, temos que investigar se o planejamento da SRMs está articulado com o do professor da sala regular, porém não temos tempo de verificar isso. Então deixamos por conta da professora de recursos, pois sabemos que ela é capaz e entende de toda essa demanda da inclusão. (Coordenadora Pedagógica da Escola 01. Entrevista dia 29/03/2014)

Percebeu-se que a professora de recursos, faz um trabalho solitário, apesar de toda comunidade escolar reconhecer que a inclusão só acontece de fato com a interlocução entre todos os agentes escolares.

Na fala de uma professora da SRM, percebe-se também a tentativa dessa articulação, quando a mesma coloca:

Sempre nas reuniões pedagógicas temos o momento inclusão, é quando falamos sobre essa parceria entre todos, orientamos quanto a flexibilização curricular, sobre o avanço e dificuldades que os alunos com NEEs estão tendo na sala regular. Ressaltamos a importância de compreender que o AEE não é sala de reforço, como muitos pensam, que é um atendimento complementar e/ou suplementar e ainda dos processos de avaliação desses alunos, e ainda as tecnologias e recursos que estão sendo usados no AEE e se caso os professores quiserem alguns podem ser levados para a sala de aula regular, para ajudá-los nas atividades principalmente as da área de exatas, enfim, procuro deixar todos inteirados do que está acontecendo no processo inclusivo. Porém, percebo que muitos se interessam e outros pensam que os alunos com NEEs, são “nossos” alunos e não de todos. (Professora da SRM da Escola 01 entrevista 18/03/2014).

Nessa fala percebe-se que os professores das SRMs, tem uma postura diferenciada com relação à inclusão, pois há uma diferença de concepção sobre os demais agentes escolares, que supõem ser só da equipe da educação inclusiva a responsabilidade de promover a aprendizagem dos alunos com NEEs. Isso ficou

evidenciado na pesquisa, onde também se constatou a demanda de formação continuada para todos os agentes escolares.

Deveria ter curso de formação na educação especial para todos os professores e funcionários da escola, não adianta só para quem trabalha no apoio á inclusão fazer cursos, porque os alunos que estão na sala regular, são alunos de todos os professores, então eles também tem que saber lidar com esses alunos, que recursos usar na sala, que tecnologia é melhor pro aluno e que lhe dá mais autonomia, eu sou contra fazer cursos só pra quem é da área, depois ficam cobrando que nós coordenadores não estamos ajudando a incluir esse aluno (Coordenadora Pedagógica da Escola 01. Entrevista dia 29/03/2014).

Outra fala que corrobora com a questão da importância da interlocução entre os agentes escolares:

Os instrumentos tecnológicos estragam com frequência e comunicamos com a Coordenadora da Regional, que tem disponibilizado um técnico para atender a demanda de toda a regional com relação à questão de reparos e manutenção dos equipamentos em todas as escolas jurisdicionadas. Como a demanda é muito grande, na maioria das vezes há uma demora desse técnico em vir até a escola e nisso consiste danos ao atendimento, pois, com equipamentos em desuso, deixamos de fazer atendimentos importantes com os instrumentos tecnológicos. Porém, a nossa gestora, é bem sensível a esses entraves e muitas vezes chama outro técnico e paga com verbas que a escola arrecada em bazares etc., Não deixando esses problemas técnicos atrapalharem o atendimento aos nossos alunos, daí a importância dessa interlocução e conhecimento da realidade das SRMs. Digo isso, porque tenho conhecimento que em outras escolas, a gestora não toma conhecimento do processo inclusivo. (Professora da SRM da escola 01. Entrevista dia 27/03/2014).

Essa interlocução é necessária e deve acontecer em todos os segmentos e departamentos na escola. Sabe-se que a inclusão é um processo coletivo e, portanto não se faz sozinho, mas, com a participação de todos juntos e implicados nessa causa. Nessa fala fundamenta dois importantes fatores que dá respaldo para a inclusão de fato, quais sejam, a interlocução dos setores da escola, no caso deste estudo, a Secretaria de Estado de Educação de Campos Belos de Goiás, as coordenações gerais e locais a própria escola no cotidiano do escolar e na prática pedagógica da professora, que sinalizou ter conhecimento do que é fazer flexibilização curricular. Ou seja, ninguém estará de fora e o trabalho pedagógico, seja qual for a sua perspectiva não é baseada em “arranjos” aleatórios, mas, realizado com a firmeza de quem sabe o que está fazendo no atendimento ao aluno, de forma a não comprometer o seu aprendizado. Isso também

demanda formação, de todos que devem ser conhecedores do processo de inclusão, desde o planejamento até o resultado final que é a inclusão do aluno na sala comum.

Muitas vezes eu peço na secretaria para imprimir e dou um jeito porque o aluno precisa daquela atividade, outras vezes flexibilizo o planejamento e dou uma atividade que contemple a necessidade daquele aluno, e complementa: por isso o planejamento do AEE deve ser feito cuidadosamente porque quando algum instrumento estraga, podemos remanejar as atividades para outros instrumentos sem comprometer a aprendizagem do aluno (Professora da SRM da Escola 01. Entrevista18/03/2014).

É consensual que para que a inclusão se efetive, todos os agentes escolares devem conhecer os processos pedagógicos, administrativos e de gestão, pois sem a realização de ações articuladas entre os diversos agentes educativos, interlocução não ocorre. Não adianta aparato tecnológico de última geração, nem SRMs recheadas de recursos, sem que a escola esteja preparada para fazer acontecer essa inclusão. E isso se dará sempre mediante conhecimento, formação e acima de tudo mudança atitudinal de todos na compreensão de que a inclusão é um caminho sem volta, porque é um direito inalienável de todos os sujeitos, independentemente da sua condição e forma de estar no mundo.

4.3.3As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Salas de Recursos Multifuncionais

O programa de implantação das SRMs do MEC possui como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta de recursos de acessibilidade aos alunos com NEEs, matriculados nas escolas públicas. Elas são organizadas para dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado e em última instância para garantir as condições para a inclusão escolar e social dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (MEC, 2008)

Para muitos alunos com NEEs, a utilização das TIC como TA, são consideradas como fator primordial de possibilidades de inclusão, autonomia e qualidade de vida. Neste estudo, procurou-se, obter informações sobre as TIC usadas como TA. Em especial, como elas estão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem como recursos de apoio para explorar as inúmeras possibilidades referentes às as necessidades específicas dos nossos alunos. Para que de fato, lhe seja garantido o seu direito á educação de qualidade.

Eu compreendo o tanto que as TIC usadas como TA é primordial para o AEE nas SRMs, porém, sei que muito precisa ser feito, e ainda que somente a formação exigida por esses profissionais, não é suficiente para atender a demanda exigida com relação ao uso dos recursos tecnológicos existentes nas SRMs, porém, houve um avanço com relação à inclusão no nosso município, mas, a formação dos professores que atuam com alunos com NEEs, ainda é um grande desafio para a SRE (Coordenadora Regional da Inclusão, entrevista dia 08/04/2014)

Nessas falas percebe-se a importância do uso das tecnologias nas salas de recursos, não somente na sua inclusão escolar, mas, para usá-los em outros contextos, favorecendo assim sua autonomia.

Com certeza os recursos tecnológicos favorecem a acessibilidade ao currículo na sala regular, além de facilitar a interação dos alunos com os demais colegas. O uso desses recursos favorecem na medida em que são usados de forma intencional e respeitando a especificidade de cada aluno. Usar só por usar não adianta, porque as vezes o professor de recurso coloca só joguinhos para o aluno passar o tempo. Tudo deve ser planejado para que os instrumentos tecnológicos sejam usados de forma a favorecer a integração desse aluno na sala regular (Coordenadora Pedagógica de escola 02. Entrevista 29/03/2014).

Nesse estudo, foi possível constatar também que o uso das TIC aplicadas como TA ainda encontra-se, sendo incorporado ao cotidiano de uma das instituições investigadas, realidade escolar que é mais comum do que se pode imaginar em muitas escolas brasileiras. Na análise de todas as informações ficou muito evidenciado a discrepância nas realidades escolares estudadas no mesmo município, e com a mesma especificação da SRMs. Isso fica bem claro quando analisamos comparativamente as informações obtidas das duas escolas pesquisadas ratificada na observação realizada pela pesquisadora nas duas salas, onde foi possível perceber que para além das diferenças da estrutura física o grande diferencial foi justamente a formação diferenciada das duas professoras e também das Coordenadoras Pedagógicas.

“Na área de tecnologia só possui curso de informática básica”. (Professora da SRM da Escola 02. Entrevista dia 15/04/2014)

Foi constatada nas informações obtidas que somente o curso de informática básico não dá conta de habilitar o professor para usar as TIC como TA, pois demanda uma formação bem específica para o uso desses recursos, uma vez que elas devem ser usadas de forma planejada e contemplando as especificidades das necessidades educacionais de cada aluno. Daí, a ratificação da necessidade da formação dos professores que o seu uso nas SRMs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propôs-se identificar o cenário de formação de professores para o uso da TIC Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Públicas Estaduais do município de Campos Belos Goiás, no tocante ao uso das TIC e em especial das mesmas usadas como TA. Em uma pesquisa investigativa em algum momento temos muitas surpresas e dados que a priori não eram importantes, porém diante da realidade apresentada trazem contribuições importantes no resultado.

De acordo com os aspectos legais, entendemos que a transformação do Sistema Educacional Brasileiro, em geral e em particular, no tocante à perspectiva inclusiva como garantia de direitos de todos os alunos, requer entre outras ações, uma política de apoio que efetivamente promova as condições adequadas para que os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional específica recebam os recursos e apoio necessários para bem desenvolver o seu processo de aprendizagem.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como espaços inclusivos onde deve acontecer o Atendimento Educacional Especializado, é uma dessas ações que, para além desse processo, exige não só uma nova organização da escola, mas também um professor com formação inicial e continuada consistente e diversificada para dar conta da diversidade de demandas educacionais presentes na sala de aula.

No contexto estudado e em consonância com as políticas educacionais na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva nacional a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) n. 07, de 15 de dezembro de 2006, traz em seu texto que:

A garantia do acesso, permanência, participação e sucesso de toda essa diversidade requerem que os sistemas de ensino se organizem para matricular, incluir e atender todos os alunos nas escolas comuns e que ofereçam o Atendimento Educacional Especializado, e ainda em alguns casos ofereçam a terminalidade específica.

Essa proposta de Educação Inclusiva, seja no âmbito nacional ou estadual, aponta para uma maior reflexão dos vários segmentos sobre a reconstrução do sistema educacional. No sentido de efetivar ações para romper as barreiras de acesso de todos à escola de qualidade para garantir além do acesso, a permanência e aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas demandas educacionais que devem sempre ser consideradas especiais.

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. (MEC/SSEP, 2010)

Logo, o desenvolvimento de uma política pautada na qualidade e no direito de acesso de todos, dentre os aspectos mencionados, precisa vir conectada a uma política efetiva de formação docente, tanto inicial quando continuada para garantirem o processo de ensino e aprendizagem com qualidade e igualdade de oportunidade para todos os alunos. Nessa perspectiva de Educação Inclusiva é necessário fomentar a formação continuada de professores para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, como uma política de ação concreta de responsabilização da escola e dos seus professores pelo sucesso da aprendizagem dos seus alunos.

Nesse estudo constatou-se pelas vozes das professoras atuantes nessas SRMs a exigência de que o professor para atuar nessas salas tenha uma formação diferenciada, seja um multiprofissional para atender às Necessidades Educacionais Especiais presentes nas salas. Em contrapartida, segundo elas, a SEE não contempla a oferta dos cursos de formação para estes professores se capacitarem para responderem às exigências demandadas aos professores, principalmente para o uso das TIC nas SRMs.

Constatou-se que as duas professoras das SRMs pesquisadas possuem formação inicial e especialização na área de inclusão, porém, os cursos específicos para usar as TIC somente uma tem, o de Tecnologia Assistiva, que segundo estas professoras foram feitos por iniciativa própria, principalmente porque a SEE, ainda não havia ofertado cursos para o uso das TIC. Na investigação constatou-se que a professora que possui cursos de formação continuada na área de Tecnologia Assistiva desenvolveu uma dinâmica diferenciada de atendimento, com qualidade e atendendo às necessidades educacionais dos alunos, que por sua vez atende às exigências da proposta do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, diante do aparato tecnológico que adentram as escolas e especificamente os instrumentos de TA que compõem as SRMs, percebeu-se que há uma discrepância muito grande, dentro da perspectiva de formação. Constatou-se que as professoras não se consideram capacitadas para usar tantos recursos tecnológicos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais. São conscientes de que a sua formação está aquém e identificam o descompasso que existe entre as inovações tecnológicas apresentadas nas

SRMs em relação à sua capacitação para bem utilizá-las em benefício dos alunos que atendem. Ou seja, identifica-se que existe uma inversão na política quanto à proposta de inclusão escolar no tocante às ações de formação do professor para usar todos esses recursos tecnológicos em favor do aluno com NEEs.

Com relação aos recursos e produtos que compõem as SRMs, foi constatado que há uma política interessante na questão da atualização dos Kits de Tecnologia Assistiva destinado ao AEE e essas atualizações foram verificadas também em uma das escolas. A escola recebeu dois Kits de atualização de recursos de TA. Nesse sentido e volta à questão da formação dos professores da SRMs, que vai à contramão, enquanto os recursos são atualizados para serem usados a favor da inclusão dos alunos com NEEs, atendidos nesses ambientes, o profissional que vai mediar o processo, não acompanha a evolução com relação à uma formação específica para o AEE.

É visível a incorporação e inovações tecnológicas que pode favorecer as estratégias de atendimento dos alunos com NEE, no entanto perceber há a possibilidade desses instrumentos que por falta de uso não serem empregados em favor da aprendizagem. Constata-se também que, o processo inclusivo emperra por falta de sintonia das políticas que a regem, pois, ao mesmo tempo em que oferecem recursos tecnológicos para a acessibilidade dos alunos com NEEs, a oferta de cursos de formação continuada para os professores que usarão esses instrumentos junto ao aluno, quando é oferecido é sempre em menor escala.

Considerando a situação, a pesquisa registrou que existe um descompasso entre a organização das SRMs com a existência dos recursos tecnológicos e a oferta de cursos oferecidos pela SEE, que não supre a necessidade de uma formação voltada para o uso das tecnologias, em especial as usadas como TA. Um dos pontos que merece destaque foi a discrepância dos cursos de formação oferecidos com a demanda de uma formação voltada para o uso das TIC nesses ambientes. Verificado nos relatórios de ofertas de cursos da SRE.

Nas falas das Professoras das SRMs, constatou-se que mesmo sem a oferta de cursos para o uso das TIC, ambas, com recursos próprios buscaram aperfeiçoamento com relação à especialização. Porém, somente uma tem curso específico em Tecnologia Assistiva, o que a diferencia quanto às suas ações e práticas pedagógicas no AEE. Assim como as tecnologias se inovam e chegam às escolas e as SRMs como as TA, demanda também formação continuada específica para uso das mesmas, para que não se tornem meramente objetos de “enfeite”, como acontece em muitas escolas.

Há uma grande demanda de cursos oferecidos a distancia, e que alguns professores começam a fazê-los, porém, abandonam devido ao desconhecimento do uso das ferramentas inerentes ao uso do ambiente virtual. Porém, isso não se atribui especificamente aos Professores das SRMs, mas, a todos os professores, ou seja, as políticas estão mais voltadas para a implantação de Tecnologias nas escolas e o agente principal que vai mediar esse processo, o professor, não sabe muitas vezes, sequer “ligar” um computador. Fato constatado nas vozes dos agentes escolares pesquisados.

Diante disso, o estudo aponta para a necessidade de reorganização da SEE dentro do processo de oferta de cursos de formação de professores de SRMs para que contemple as necessidades dos professores e, por outro lado, respalde as exigências inerentes da atividade a esse profissional, sobretudo, com uma política de formação que atenda o emprego dos recursos tecnológicos que adentram as SRMs, em ritmo acelerado, paralela à formação adequada para que se efetive o processo de inclusão.

Outro aspecto a ser destacado, por, também, ser inerente ao processo de inclusão escolar e que foi citado nas vozes dos sujeitos pesquisados, foi a importância da interlocução entre os agentes escolares. Por isso, essa investigação ouviu outros sujeitos da escola para averiguar a percepção dos mesmos com relação à SRM como espaço inclusivo, como se dá a interlocução entre esses agentes e as professoras das SRMs. Constata-se como a interlocução é importante, porém, é perceptível na fala das professoras que, na maioria das vezes, elas fazem um trabalho solitário.

De acordo com Beyer (2006), é importante a ação conjugada dos diferentes sujeitos que constituem o espaço escolar e que as experiências positivas de educação inclusiva demonstram que é um fator determinante no estabelecimento de uma escola para todos.

Assim, as vozes dos participantes sinalizaram compreender a importância da SRM e do AEE, assim como, a contribuição que os recursos de TA podem oferecer para apoiar o professor e os alunos para a promoção do acesso ao currículo na sala de aula comum e para a inclusão dos alunos com NEEs. Esses sujeitos, porém, denunciam que realmente o processo de inclusão fica restrito aos professores das SRMs e de apoio, e assumem que essa concepção precisa ser mudada, pois, a inclusão só acontece de fato quando todos estão envolvidos. Complementou que para que essa interação aconteça, a formação continuada específica para o uso das TIC e outras formações inerentes ao processo de inclusão devem ser estendidos também para todos os agentes escolares

além dos professores de SRMs envolvendo os professores das salas comuns, caso isso não aconteça, o processo de inclusão ficará restrita somente aos professores das SRMs.

Enfim, o movimento inclusivo exige alterações como uma mudança, principalmente, que não permita que o direito de todos a uma educação de qualidade, seja meramente traduzido como cumprimento de se matricular alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas comuns. Todavia, que efetivamente não os negue as condições de participação no seu processo de aprendizagem, com a garantia do acesso ao currículo como todos os demais alunos da sala comum.

E por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para o aperfeiçoamento das ações de formação de professores para atendimento especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais e que possa motivar e incentivar novos estudos e, sobretudo, a ampliação de ofertas de cursos de formação de professores que atuam em SRMs para potencializar o uso das TIC, em benefício do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em consonância com que apregoa a legislação da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br>>. Acesso em: 22 out. 2013.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Auxílio em atividade de vida diária-material escolar e pedagógico adaptado. In: SCHIRMER, C. R.; BROWING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física**. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial – MEC-SEE, 2008.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEE/UFSM, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 05/MEC/SECADI/GAB, de 09 de maio de 2011. Implementação da Educação Bilíngue**. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementação-da-educação-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 11, de 07 de maio de 2010b**. Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <portal.mec.gov.br?index.php?option=12699&Itemid=862>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **ATAVII – Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora, 1994. Coleção Ciências da Educação.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epidemiológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira (Org.). **Formação de professores**: Psicologia, reflexões e pesquisas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca.Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Espanha, 1994.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou exclusão? In: FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillc P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da Educação**. V. 1. Brasília: Líber Livro Editora/ANPED, 2008.

GALVÃO FILHO, Téofilo A.; DAMASCENO, Luciana L. (Orgs.). **Tecnologia assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITIS, 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GLAT, R.; BLANCO. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal. Educação: direito de todos os brasileiros. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GOIÁS. Resolução **CEE/GO n. 07, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece normas e parâmetros para Educação Inclusiva e Educação Especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.cee.go.gov.br/?p=843>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria e prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma Antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIMA, Neusarete Margarida de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadora Nacional Para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____.; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 7. ed. São Paulo: Hucilec, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma Antropologia renovada. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: UDUFRN, 1996a.

_____. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999b.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância de transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1º out. 2013.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evolution methods**. 3. ed. Thousand: Sage, 2002.

PENNA-MOREIRA, Paula. C. B. A. **A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal**: um estudo sobre as equipes de atendimento/apoio à aprendizagem do Plano Piloto. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL – ProInfo. **ProInfo Integrado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271>. Acesso em: 13 nov. 2013.

RAIÇA, Darcy (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the financing of Assistive Technology devices of services for Individuias With Desabilities**. Mar. 1993. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/assistive.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

RODRIGUES, David. Tecnologia de Informação e Comunicação e populações especiais: ser parte do problema ou parte da solução? **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, 1999.

SANTAROSA, Lucilia Maria Costi et. al. Formação de professor na construção da acessibilidade para ambientes virtuais de Educação a Distância. **Revistas Eletrônicas PUC**, Porto Alegre, a. XXX, n. 3, p. 531-545. Disponível em: <<http://revistaseletronicaspucrs.br/ojs/index.php/index/seach>>. Acesso em: 16 out. 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.). A gestão das relações educativas apoiadas pelo computador por meio da Pedagogia de Projetos. In: **Tecnologias na Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SANTOS, Monica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Política de currículo e inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual em uma escola municipal de Várzea Grande-MT**. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=416>>. Acesso em: 1º abr. 2014.

SOUZA, Amaralina Miranda de. A informática educativa aplicada à Educação Especial: o *software* educativo "Hercules e Jiló". **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 233-247, jul./dez. 2003.

_____ et al. **Inclusão: história, conceitos e problematizações**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005. 42 p.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (Orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1993.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de Formar Professores-2^a edição**-Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (os) Professor (as) Coordenadora(as), Gestor(as)

Estamos realizando uma pesquisa nas escolas jurisdicionadas à Regional de Educação de Campos Belos, Goiás, sobre a Formação de Professores para o uso das TIC nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Sua colaboração será de grande relevância nessa investigação. Gostaria de pedir permissão para as gravações e aplicação de alguns instrumentos como: questionários de entrevista, observação, diários de bordo para anotações, e fotografias.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao(s)

Professor(as)Coordenador(as)Gestor(as)_____

Eu, Leiva Márcia Rodrigues de Almeida, estudante no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, lhe convido para participar da pesquisa intitulada “Educação Inclusiva: Um olhar sobre a formação de professores para o uso das TIC em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos, Goiás, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Amaralina Miranda. Você foi selecionado (a) por ser professor (a)de SRMs,Coordenador(a) e Gestor(a) de escolas do Município das escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Desde já esclarecemos que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a Instituição de ensino em que trabalha ou mesmo com a UNB.

APÊNDICE “B”

Roteiro para Levantamento Inicial junto à Subsecretaria Estadual de Educação

- Legislação relativa ao processo de implantação das SRM nas escolas estaduais (perfil da escola, critérios de escolhas, etc.);

- Programas de formação para professores de recursos para o uso das TIC oferecidos pelos entes federados União e Estado (PROINFO etc.); nos últimos anos, a partir da implementação das SRM;

- Cursos realizados para Formação de Professores para o uso das TIC oferecido pelo Estado;

- Escolas estaduais que possuem SRM;

- Perfil de formação dos professores das SRM;

- Escolas estaduais que receberam o kit de Tecnologia Assistiva do MEC para as SRM;

- Alunos com NEEs atendidos no AEE das SRM.

APÊNDICE “C”

Roteiro de Observação do Atendimento Educacional Especializado (Salas de Recursos Multifuncionais)

- Alunos atendidos na SRM (idade, escolaridade etc.);

- Quais as necessidades desses alunos (deficiência Mental, auditiva, visual, TGD etc.);

- Como é o atendimento:
 - () individual.
 - () em dupla.
 - () três ou mais.
 - () de acordo com as Necessidades Educacionais Especiais.
 - () outro.

- Como é o planejamento para o AEE:
 - () individual.
 - () em comum com as necessidades.
 - () outros.

- O AEE com as TIC são usadas e de que maneira:
 - () aleatória.
 - () planejada de acordo com as necessidades específicas.
 - () planejada de acordo com as disciplinas do currículo comum.
 - () não são usadas.

- As estratégias usadas pelo professor no AEE com o uso das TIC;

- A receptividade dos alunos atendidos no AEE com o uso das TIC.

APÊNDICE “D”

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Coordenadora Pedagógica da Subsecretaria de Educação Estadual)

1 – Nome: _____

2 – Sexo: () masculino () feminino

3 – Formação Acadêmica:

Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

Quando tempo no cargo atual? _____

a) Qual é o cenário da educação especial e inclusiva nas escolas estaduais da sua jurisdição? Como o avalia?

b) Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam junto ao aluno com NEEs?

c) Quais Recursos de Tecnologia são disponibilizados no ambiente destinado ao AEE dos alunos com NEEs? Como se dá o apoio técnico (consertos e reparos) nos recursos tecnológicos existentes nas SRM das escolas da sua jurisdição?

d) O seu setor Subsecretaria Estadual recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo Federal para a implantação e aquisição das Tecnologias Assistivas? Se sim,

a.d) Quais foram?

b.d) Como se deu este processo?

c.d) Como foi pleiteado?

d.d) Como está o seu desenvolvimento nas SRM?

e.d) Na sua compreensão quais são as dificuldades e facilidades encontradas para a oferta de tecnologias no processo educacional do educando com NEEs?

APÊNDICE “E”

Roteiro de Entrevista com Professores das Salas de Recursos Multifuncionais

1 – Nome: _____

2 – Sexo: () masculino () feminino

3 – Formação Acadêmica:

Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

a) Quanto tempo na função atual?

b) Há quanto tempo a escola possui Sala de Recursos?

c) Qual o modelo da sua sala de Recursos/Tipo I ou II?

d) Quais os recursos pedagógicos você utiliza mais na Sala de Recursos?

e) Quantos alunos você atende ao todo?

f) A Sala de Recursos da sua escola tem quais Recursos de Tecnologia Assistiva?

g) Quais são as deficiências dos alunos atendidos? Há laudo? (se a resposta for positiva, nos informe por quem e de que forma este laudo foi feito).

h) Tem cursos de Formação continuada para atuar na Sala de Recursos? Se sim, quais? E se foi oferecido por algum órgão Federal, Estadual ou Municipal?

i) Possui algum curso em Informática?

j) Fez algum curso sobre a utilização das Tecnologias Assistivas? Sente dificuldades em lidar com esses recursos?

k) Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?

l) Quais recursos de Tecnologia Assistivas são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

m) Descreva as principais atividades desenvolvidas neste serviço com o apoio da Tecnologia Assistiva.

n) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse documento (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados).

APÊNDICE “F”

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Coordenadores Pedagógicos das Escolas)

1 – Nome: _____

2 – Sexo: () masculino () feminino

3 – Formação Acadêmica:

Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

a) Quantos alunos têm ao todo nesta escola?

b) Quantos alunos com Necessidades Educacionais Especiais têm matriculados? Quais necessidades?

c) Possui cursos de formação na área de Educação Especial?

d) Para você, para que serve a Sala de Recursos?

e) Como você vê a relação da Sala de Recursos com a Sala de Aula?

f) Em sua opinião qual a importância do AEE que o educando com NEEs recebe na SRM para sua inclusão nas salas regulares?

g) E quanto aos recursos tecnológicos, usados pelos alunos com NEEs, você vê algum resultado efetivo com relação a aprendizagem desses alunos?

h) Como é a interlocução Do coordenador pedagógico com o professor da sala de recurso no favorecimento ao uso dos recursos tecnológicos pelo educando com NEEs?

i) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse documento (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados, principalmente com relação à Formação Continuada.

APÊNDICE “G”

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Gestores das Escolas)

1 - Nome: _____

2 - Sexo: () masculino () feminino

3 - Formação Acadêmica:

Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

a) Quanto tempo é gestor nessa Unidade escolar?

b) Possui cursos de formação na área de Educação Especial?

c) De que forma a gestão age com relação à manutenção e novas aquisições de recursos tecnológicos para o AEE nas SRM?

d) Para você, para que serve a Sala de Recursos?

e) Como você vê a relação da Sala de Recursos com a Sala de Aula?

f) Em sua opinião qual a importância do AEE que o educando com NEEs recebe na SRM para sua inclusão nas salas regulares?

g) E quanto aos recursos tecnológicos, usados pelos alunos com NEEs, você vê algum resultado efetivo com relação a aprendizagem desses alunos?

h) Como é a interlocução do gestor com o professor da sala de recursos no favorecimento ao uso dos recursos tecnológicos pelo educando com NEEs?

i) Apresente suas considerações e/ou sugestões em relação a outros aspectos que não tenham sido complementados nesse documento (inclusive mencionando outras ações, serviços e/ou recursos que por ventura não foram citados, principalmente com relação à Formação Continuada).