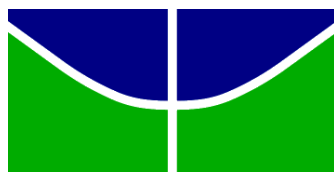


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO
FEDERAL

PATRICIA NAZÁRIO FEITOZA DUARTE

Brasília – DF
julho/2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

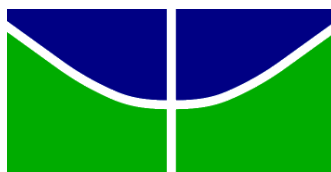
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO
FEDERAL

PATRICIA NAZÁRIO FEITOZA DUARTE

Dissertação apresentada ao PPGE/
UnB - Programa Pós-Graduação em
Educação da Universidade de
Brasília como requisito para obtenção
do grau de Mestrado na linha de
Pesquisa Educação, Tecnologia e
Comunicação - ETEC, tendo como
Orientadora a Prof.^a Dr.^a Amaralina
Miranda de Souza.

Brasília – DF

Julho/2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO DISTRITO
FEDERAL

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Amaralina Miranda de Souza (presidente)
UnB/FE/TEF

Profª Drª Liliane Campos Machado - UnB/FE/MTC

Profº Drº Teófilo Alves Galvão Filho
CETENS/UFRB

Profª Drª Carlos Alberto Lopes de Sousa
UnB/FE

Dedico esse estudo a Divina Trindade, aos meus ancestrais e aos meus descendentes, enfim, a minha árvore genealógica. À Universidade de Brasília - UNB e à Subsecretaria de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE. Aos professores que acreditam na Educação verdadeiramente inclusiva, aos estudantes que passaram por mim e aos que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

*“Gosto de ser gente porque,
inacabado, sei que sou um ser
condicionado mas, consciente do
inacabamento, sei que posso ir mais
além dele.”
Paulo Freire*

Como um ser inacabado e tentando ir além a cada dia não posso deixar de ser grata aos passageiros dessa viagem acadêmica. Passageiros que estiveram juntos ou que seguiram outros caminhos mas que me ajudaram a apreciar a passagem, pegar um folego novo e sentir o vento entrando pela janela.

Agradeço a cada pessoa que passou pelo meu caminho profissional e quero que saiba que aprendi com cada um de vocês. Meus alunos me ensinaram que se cair, limpe o joelho e continue a correr pra não perder a brincadeira. Os professores me ensinaram a criatividade. Eita gente criativa essa! Que de um papel faz um avião, recicla, cria e até se fantasia pra ajudar na lição.

À minha orientadora, Amaralina Miranda de Souza, carinhosamente chamada de *Personal Trainer* do cérebro. Não se trata apenas de orientar mas de fazer não me sentir só e ao mesmo tempo empurrar e mandar bater as asas por saber que você é capaz de voar.

Aos professores do PPGE Amaralina, Carlos, Liliane, Rodrigo, Aya, Tel, Cláudia, Fernando, Gilberto por propiciarem momentos de reflexão e debate. Cada contribuição foi enriquecedora.

Aos componentes da Banca de Qualificação Liliane Campos Machado, Simone Lavoreto, Erenice Natália S. de Carvalho, presença feminina marcante com contribuições ricas para engrandecer esse estudo.

Aos professores que aceitaram o convite para participarem da Banca de defesa da minha Dissertação Liliane Campos Machado, Teófilo Alves Galvão Filho e Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Ao meu companheiro de caminhada, José Carlos Reis Fernandes a quem se demonstrou compreensivo quando o silêncio era necessário e por cada café que aqueceu as madrugadas de leitura.

As minhas torcedoras fieis, amada mãe Maria das Neves Nazario Feitoza, Wanessa Nazario Feitoza Moraes, Lucianna Paula Garcez de carvalho Feitoza e Luanna Paula Garcez de carvalho Feitoza que deixavam frases de ânimo, mensagens positivas e acompanharam cada cansaço.

Ao meu irmão Luciano Nazário e demais familiares que torcem por mim de maneira silenciosa e compreenderam minha ausência necessária.

Aos meus sobrinhos, João Pedro, Samuel, Valentina e Luciano Junior e sobrinhonetos Bernardo e Dante a quem deixo registrado que a vida é feita de escolhas e quando desejamos algo precisamos nos dedicar e que o esforço é o passo para atingir as metas. Vale a pena.

Aos meus colegas que viraram amigos Maria Cecília, Cláudio Martins, Adriana, Laercio e Daniel Santos da Cruz, esse último meu socorro tecnológico. E aos tantos colegas que levo em meu coração admiração e respeito.

A Secretaria de Estado de Educação por tornar possível esse estudo e a UNB por oferecer todo acolhimento e estrutura aos mestrandos.

Gratidão pelas dificuldades existentes no caminho que nos fortalecem e mesmo com a insegurança vivida pelo inimigo invisível COVID – 19 foi através do uso dos recursos tecnológicos que pude me aproximar das pessoas que participaram desse estudo.

Gratidão por ter a oportunidade de devolver para a escola pública um pouco do que eu recebi como estudante e como professora. Conhecimento!

Que eu me torne cada vez melhor e possa contribuir para uma Educação de qualidade para os que estão e para os que estão por vir.

Incluir?

Se de fato ocorresse?

Tal palavra seria obsoleta.

Políticas Públicas?

Formatação bem desenhada para ações que deveriam se configurar em impressora 3d.

Recursos, serviços, equipamentos de nada adiantam sem o professor em seu desenvolvimento.

Professor? Medidor, pesquisador.

O usuário? Protagonista na construção da Tecnologia Assistiva.

Dar voz aos sujeitos, dar vez... essa é a urgência.

Escola: Lugar para tod@s. Lugar de tod@s.

Formação? Continuada, contínua, constante... no dia a dia, na prática, na leitura, na ação.

Refletir no ontem, no hoje, no amanhã possível.

Uma construção visível.

Dar voz não basta. Precisamos da escuta.

Dar vez mostrando caminhos, aprendendo caminhos, trocando caminhos.

Tod@s! Únic@s, essenciais na construção de uma escola verdadeiramente acessível.

Patrícia Nazário Feitoza Duarte

Em 18/07/19

RESUMO

Esse estudo buscou analisar a formação continuada ofertada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE – SEEDF no curso sobre as Tecnologia Assistiva -TA e sua repercussão na prática pedagógica dos professores egressos do curso. Nesse sentido foi importante compreender a formação continuada como um espaço de constante aprendizado, assim como o Atendimento Educacional Especializado e as atribuições do profissional que assume essa função. O curso ofertado, objeto da análise realizada, abordou o uso da TA no contexto educacional, tema compreendido como interdisciplinar por envolver produtos, serviços e técnicas para atender aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida, seja temporariamente ou não visando autonomia, qualidade de vida e independência em conformidade com o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído no ano de 2006. Para viabilizar o uso das TA há que se levar em consideração o Atendimento Educacional Especializado - AEE, de modo a atender os estudantes com necessidades educacionais específicas e a formação dos professores para esse atendimento no Distrito Federal. Durante a coleta de dados, pelo momento de isolamento que nos encontramos, em decorrência da pandemia, fez -se necessário adotar novas estratégias para a sua conclusão; sendo assim, ferramentas para realização do grupo focal e entrevista no formato online foram adotadas garantindo a coleta das informações necessárias planejadas dentro dos propósitos da **pesquisa**. Os professores egressos do curso trouxeram, através das suas falas e registros disponibilizados, indicações da dimensão da aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso estudado, na relação teoria x prática e com isso ofereceram dados que apontaram contribuições importantes para a compreensão da ação formadora realizada. Por outro lado os resultados gerais apontam também aspectos importantes que podem nortear uma formação ampla e permanente com vistas a atender as peculiaridades das demandas educacionais de cada escola e estudante, a saber: no que concerne a estrutura física sua melhoria quanto ao suporte tecnológico e oferta em polos; estrutura da proposta que requer ampliação da carga horária, da oferta e da dimensão para atender as etapas e modalidades de ensino; busca por parceria com outras instituições por compreenderem a TA em sua interdisciplinaridade; acompanhamento e apoio para a implementação da TA e outras estratégias formativas. Destacou-se ainda a necessidade de uma atenção para a formação inicial para que nela ocorram ações voltadas para a compreensão do processo de inclusão. Espera-se que os indicadores desse estudo venham fortalecer as ações de formação continuada para o uso da TA e sobretudo para a promoção da acessibilidade como uma condição natural no desenvolvimento do trabalho docente com todos os estudantes independentemente da sua especificidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Tecnologia Assistiva. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research aims to analyze the continuous training program offered by EAPE – SEEDF at the Assistive Technology – AT course and its repercussion in the teachers' pedagogical practices who attend to it. From this point, it was important to understand this program as a constant learning process space, just as the Atendimento Educacional Especializado and the duties of the professional who heads this function. The offered course, which is this research subject, considered the Assistive Technology – AT use in the educational environment, which is an interdisciplinary theme, considering products, services and methods in order to meet the needs of students with disabilities, students with restricted mobility, temporary or not, taking into account their independence and wellness, according to the Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituted in 2006. In order to facilitate the usage of the Assistive Technology – AT, it is necessary to recognize the . Specialized Educational Service – AEE, to support students who have specific educational necessities and also the qualification of the teachers in Distrito Federal. During the data collection, due to the situation of social isolation we are currently facing because of the pandemic scenario, the adoption of new strategies was necessary to its conclusion; by the way, special tools were required to make it possible to make the focus group happen and online interviews were adopted to assure the data collection required for the research purposes. The course participant teachers brought, through their speeches and available documents, the dimension of the knowledge acquired in the mentioned course, related to theory versus everyday life emphasizing some data that showed important contribution for all the arrangements comprehension. On the other hand, general results also showed important points that can guide a wise and regular training course in order to attend specific educational demands of each school and each student, such as: infrastructure and its possible improvements related to technological support and offers, an extension of working hours, offers and dimension proposal requirement structure to fulfill all the stages and kinds of education; the search for other institutions that understand Assistive Technology – AT and its multidisciplinary nature in order to work in partnerships, supervision and support to set up AT and other teaching strategies. It was also pointed out the importance of an initial teacher training towards the inclusive education process understanding. It is expected that this data research reinforce the training program adding to the AT and, above all, the promotion of the accessibility as a natural feature of the teachers' work development with all students, no matter which their disabilities are.

Keywords: Continuing education. Assistive Technology. Specialized Educational Service

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEDF	Conselho de Educação do DF
CEP	Centro de Educação Profissional
CIL	Centro Interescolar de Língua
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DA	Deficiência Auditiva
DF	Distrito Federal
DMu	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
EAPE	Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITS	Instituto de Tecnologia Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OPNE	Observatório do PNE
OP	Orientação Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
SC	Surdocegueira
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mudança de paradigma.....	27
Figura 2 – Dados Estruturais da SEEDF.....	33
Figura 3 – Organização das SR.....	34
Figura 4 – Pressupostos Teóricos (EAPE).....	38
Figura 5 – Etapas para o processo de implementação da TA.....	45
Figura 6 – Formação em nível nacional.....	59
Figura 7 – Etapas da coleta de dados.....	65
Figura 8 – Questões norteadoras para análise de conteúdo.....	70
Figura 9 – Critérios para organizar ações formativas.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classe de produtos de Tecnologia Assistiva conforme Classificação ISO 9999:2011	46
Quadro 2 – Exemplos de TA.	48
Quadro 3 – Oito tipos de ação na Educação.	56
Quadro 4 – Visita ao banco de teses e dissertações.....	61
Quadro 5 – Proposta do curso Tecnologia Assistiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.....	76
Quadro 6 – Registro Avaliativo.	88
Quadro 7 – Perfil dos participantes do Grupo Focal.....	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Primeiro encontro presencial (2012).....	77
Imagem 2 – Diário de bordo sobre CAA 2012.	79
Imagem 3 – Questão 1 subjetiva – Palavras-chave.....	90
Imagem 4 – Exemplo de deslocamento.....	91
Imagem 5 – Grupo focal online – Mett.....	100
Imagem 6 – Grupo focal: Lembrança da Ana.	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes atendidos na SEEDF	35
Gráfico 2 – Questão Gênero SEEDF.....	81
Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes.....	81
Gráfico 4 – Tempo de atuação na SEEDF	82
Gráfico 5 – Lotação atual	83
Gráfico 6 – Orientação a comunidde escolar	85

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Visitando pesquisas: formação Docente e Tecnologia Assistiva.....	22
2.2 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	23
2.2.1 <i>Perspectiva Inclusiva no Distrito Federal</i>	28
2.2.2 <i>O AEE, organização e efetivação no DF</i>	31
2.2.3 <i>Organização do Sistema Educativo no Distrito Federal para formação em AEE – o papel da EAPE</i>	36
3 COMPREENDENDO AS TICs	39
3.1 Acessibilidade e TIC.....	40
4 TA: CONCEITO E O SEU LUGAR NO AEE	43
4.1 Identificando as TAs para atendimento às NEEs no AEE.....	47
5 FORMAÇÃO DOCENTE	52
5.1 Formação em TA	57
6 PERCURSO METODOLÓGICO	61
6.2 Um percurso em meio a pandemia	63
6.3 Abordagem Qualitativa da Pesquisa	64
6.4 Estratégias de Coleta de Dados.....	65
6.4.1 <i>Análise de Documentos Institucionais</i>	66
6.4.2 <i>Questionário</i>	66
6.4.3 <i>Entrevista Semiestruturada</i>	67
6.4.4 <i>Grupo Focal</i>	68
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	70
7.1 EAPE: Espaço formativo: que lugar é esse?	71
7.2 O curso analisado – Tecnologia Assistiva com ênfase no Etendimento Educacional Especializado	73
7.2.1 <i>Formação Continuada: Proposta dos Cursos</i>	74
7.2.2 <i>Diário de Bordo do curso – um panorama sobre os encontros</i>	77
7.3 Mapeamento dos egressos do curso. De quem é o olhar?	80
7.4 Avaliação: o que nos tem a dizer?.....	87

7.5 A voz dos gestores sobre a formação	92
7.7 Perfil dos participantes do Grupo Focal	100
7.7.1 <i>Memórias de uma formação</i>	103
7.7.2 <i>Nova forma para o espaço formativo</i>	107
7.7.3 <i>Perspectiva para além do curso</i>	109
8 CRUZANDO OS OLHARES	112
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126
Apêndice “A” – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	126
Apêndice “B” – Roteiro do questionário.....	127
Apêndice “C” – Questionário no formato do <i>Google</i> Formulário	129
Apêndice “D” – Roteiro do grupo focal.....	136
ANEXOS	137
Anexo A – Carta ao Secretário de Educação	137
Anexo B – Formulário Proposta de curso versão atual	138
Anexo C – termo de consentimento livre e esclarecido – professor	140
Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido – Gestor	141
Anexo E – Parecer Comitê de Ética	142

APRESENTAÇÃO

Onde e como tudo começou

E tudo começa com um sonho traçado através das brincadeiras da infância onde minha irmã era minha aluna assídua, depois o desejo demonstrado ao participar do processo seletivo da Escola Normal de Ceilândia, seguida de uma aprovação e o orgulho em ser normalista. Tive o privilégio de continuar estudando em escola pública e lá junto à curiosidade e vontade, surgiram dúvidas pois nesse espaço o convívio era constante com a escolinha de aplicação. Será que eu conseguiria ensinar tantas crianças tão diferentes? Aos poucos, me ambientando e conhecendo mais as nuances da Secretaria de Estado de Educação.

Foi como normalista que visitei a primeira vez um Centro de Ensino Especial, aos poucos descobri que esse mundo da educação é gigante. Lembrei que na minha infância havia um coleguinha cego que atravessava o beco usando uma cadeira (como se fosse um andador) para guiá-lo e ia até minha casa apenas para conversar sobre como tinha sido minha aula. Percebi, posteriormente, que o caminho dele poderia ser diferente. Será que poderei fazer a diferença na vida dos meus alunos? Então, prossegui.

Durante a construção da minha formação inicial passei no concurso para professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) com a certeza de que iria devolver um pouco do que recebi no meu processo de aprendizagem. Ao atuar na SEEDF tive a oportunidade de exercer as várias funções existentes nesse órgão durante esses 22 anos. Iniciei minha carreira profissional na cidade de Ceilândia, cidade onde cresci e estudei, em regência na 4ª série, atuando na formação continuada através da Oficina Pedagógica por três anos e retornando à sala de aula em 2002 em turma da 4ª série onde recebi o apoio da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por ter um estudante com deficiência intelectual matriculado na turma e depois atuei na Educação Infantil.

Em 2006, assumi a Coordenação Pedagógica e em seguida, a Gestão da mesma escola, funções que me fizeram ver a Sala de Recurso por outros ângulos, pois percebi a diversidade das demandas educacionais específicas dos estudantes, o que indicava a necessidade da formação continuada dos profissionais que realizam

esse serviço. Espaço em que também pude atuar, mais tarde, prestando esse tipo de Atendimento e conhecer melhor as atribuições desse profissional. Nesse percurso, participei de diversas formações ofertadas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), na área da Educação e nenhuma delas tratou especificamente sobre o uso da Tecnologia Assistiva (TA) como estratégias, recursos, metodologias voltadas para o apoio à prática pedagógica.

Em 2011, conforme carta enviada ao Secretário de Educação contante no Anexo A, participei de uma formação proposta pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em parceria com Instituto Assistiva Tecnologia e Educação, ministrado pela fisioterapeuta Rita Bersch e pela pedagoga Mara Sartoretto, profissionais com reconhecido conhecimento sobre o tema; o curso visava formar os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM). O Curso: *Atendimento Educacional Especializado com enfoque na produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis e na Comunicação Alternativa/ Aumentativa*, foi uma oferta nacional, com indicação de dois representantes de cada Estado que assumiriam o compromisso de replicar o referido curso em seus respectivos Estados.

Em 2012, a partir dessa proposta, deu-se início a formação no Distrito Federal (DF), na EAPE, ofertado para todos os professores que atuavam nas SRM das escolas públicas. Entretanto, dos 313 profissionais que realizavam esse serviço, apenas 15 professores se inscreveram. O curso foi ofertado nos anos seguintes 2013 e 2014 e 2017, disponível a todos os professores que atuam em Sala de Recurso -SR, mesmo não sendo multifuncional. Na época registrou-se que alguns profissionais só identificaram que sua escola fazia parte do Programa SRM-DF a partir da chamada para esta formação. O número de profissionais que atuavam à época nas SRM que se inscreveram no curso foi pequeno, levando em consideração o número de escolas que já participavam do Programa, mas outros professores que atendiam estudantes com deficiência demonstraram interesse em participar do curso.

A minha experiência, como formadora deste Programa na EAPE, suscitou vários questionamentos sobre o uso da TA na SR. Observei durante os encontros de formação o receio ou resistência demonstrado por alguns cursistas em usar o computador, despertando a necessidade em procurar compreender como esses professores em formação poderiam utilizar esse recurso da TA no atendimento ao estudante se eles mesmos demonstravam resistência no uso da tecnologia? Nesse

caso, será importante buscar compreender o porquê da reduzida procura desse curso pelos professores? Por outro lado, esta é uma realidade que permanece, ou seja, não existe uma procura e nem uma grande participação desses professores no/para o curso. Então, compreende-se que será importante identificar, na voz dos envolvidos, (professores cursistas, gestores e professores formadores) a aplicabilidade desses curso ofertados pela EAPE, para a formação e sobretudo para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no apoio ao trabalho pedagógico no cotidiano do professor, na sua prática com os alunos SR. Ou seja, compreender como essa formação, com a estrutura utilizada, contribui, de que forma o faz para a melhoria da qualidade do trabalho do profissional que atua no AEE e em que medida essa formação qualifica a sua prática pedagógica.

Entre questões e possibilidades

Para melhor situar a importância do campo de investigação desse estudo ressaltou-se o número significativo de escolas que ofertam o AEE que foram contempladas com as SRM no DF e sua importância no contexto do Ensino Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, conforme está definido na Orientação Pedagógica (Brasília, 2010) a SR é uma organização funcional para a oferta desse serviço, que tem caráter suplementar e complementar, ocorrendo preferencialmente no turno inverso da classe comum para o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Nesse contexto e com base nesta perspectiva, tem relevância esse estudo ao verificar a efetividade da formação a partir do uso da TA por parte dos professores após conclusão do curso: Tecnologia Assistiva com ênfase no AEE. A partir da percepção de práticas pedagógicas aplicadas após esse processo, projetar a oferta atraente de modo a contribuir para o AEE.

Essa escrita foi organizada seguindo o caminho metodológico construído para alcançar os objetivos traçados trazendo em seu primeiro tópico estudos que se aproximam ao tema dessa pesquisa bem como a legislação brasileira e sua organização no DF.

Antecedendo ao conceito de TA e sua aplicabilidade no AEE destacado no terceiro tópico, o segundo aborda a compreensão das TICs e sua relação com a acessibilidade.

A formação docente foi apresentada no quarto tópico de modo a entender sua relevância para o uso da TA completando a temática desse estudo para em seguida abordar o percurso metodológico traçado no quinto.

A partir do sexto tópico é apresentada a análise do conteúdo trazendo as vozes dos autores unindo os olhares sobre essa formação para nas considerações serem apontadas as proposições.

Esse estudo apresenta uma característica inovadora com apontamentos que alargam a perspectiva formativa já implementada no DF.

1 INTRODUÇÃO

Diante das transformações ocorridas na Educação Brasileira, uma delas merece destaque e não tem volta: a inclusão. Nesse sentido, Políticas Públicas vem criando estratégias e desenvolvendo Programas que auxiliem no processo inclusivo do estudante com deficiência e entre eles está o Programa de Implantação das SRM que tem por objetivo instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE, prestando de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Assim, conforme o disposto pela Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012, a Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza a disponibilização dos recursos de TA visando apoiar esse atendimento.

A Sala de Recursos (SR) caracteriza-se, portanto, como serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado. Para Salomão (2013), ela apresenta um atendimento repleto de especificidades e, por esse motivo, muitas vezes ocorre de maneira individualizada exigindo preparo do professor para atender as necessidades específicas dos estudantes. Para ajudar neste serviço, o docente precisa ter o conhecimento sobre os recursos assistivos disponíveis nas SRM e sua aplicabilidade.

Garcia e Galvão Filho (2012) mostram a visão europeia e a tradução do termo onde são apresentadas as denominações Ajudas Técnicas ou Tecnologia de Apoio. Na compreensão do conceito, o Consórcio EUSTAT (Empowering Users Through Assistive Technology), na tradução dos seus documentos para o português, apresenta o seguinte enfoque: “Tecnologias de Apoio”, que “Engloba todos os produtos e serviços capazes de compensar limitações funcionais, facilitando a independência e aumentando a qualidade de vida das pessoas com deficiência e pessoas idosas” (EUSTAT, 1999a, apud GARCIA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 14).

Demanda, portanto, a oferta de uma prática pedagógica recorrente e para isso o professor necessita de formação continuada para explorar as diversas possibilidades de estratégias e atuação com o uso desses recursos, para acompanhar seus avanços tornando-se necessário analisar, como deve ocorrer essa formação de modo a contribuir para qualificação da prática docente.

No DF, essa formação continuada contou com o curso *Tecnologia Assistiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado* que foi realizado no cumprimento do compromisso firmado entre a SEEDF e o MEC, atendendo aos professores que atuam nas SRMs, com a intencionalidade de avaliar atividades propostas na SR de modo a contribuir para o aprendizado do estudante NEE utilizar adequadamente os recursos de TA como ferramenta pedagógica, aplicar corretamente os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) na prática escolar e orientar o professor quanto à continuidade da utilização do mesmo. Esse curso atendeu 169 professores nos quatro anos de oferta, onde muitos habilitados eram professores das turmas de ensino regular, mas com interesse em atuar nas salas de recursos.

Em outras Unidades da Federação já foram desenvolvidos estudos sobre os reflexos dos programas de formação relacionados ao uso de TA no contexto escolar e em um desses estudos Passerino (2011) aponta a urgência de ser adotado um olhar social nos cursos de formação de TA e uma visão sistêmica da CAA. Ainda para o autor, essa CAA é uma linguagem que deve ser ampliada socialmente, evitando a visão de ser apenas algo específico para cada aluno.

Embora a formação continuada em TA no DF tenha iniciado em 2012, até o momento não foram registrados estudos sobre a sua relevância no atendimento em SR. Surgem a partir deste contexto algumas indagações: esses profissionais reconhecem e utilizam o software distribuído nas SRM? Como utilizam pedagogicamente o computador? E os demais materiais recursos de baixo custo que acompanham essa Sala? Esses profissionais conseguem utilizar estratégias e recursos independentemente de estarem em SR ou turma regular? O curso contribuiu para melhoria desse serviço após sua conclusão?

Diante do exposto torna-se necessário verificar sua relevância para os professores do DF, egressos do curso, que atuam na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivos traçados

Para este fim, esse estudo teve como objetivo geral analisar a estrutura da formação continuada ofertada pela EAPE – SEEDF no âmbito do Curso “TA com ênfase no AEE”, e sua repercussão na prática docente dos professores egressos do

referido curso ofertado no período de 2012 a 2017. Com esta finalidade, foram organizados os objetivos específicos da seguinte forma:

- a) Mapear os profissionais que concluíram o curso em referência;
- b) identificar efetivas práticas pedagógicas realizadas a partir dessa formação;
- c) verificar as suas compreensões acerca da aplicabilidade da TA no contexto pedagógico
- d) avaliar o uso que fazem da TA nas estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem com seus alunos
- e) identificar elementos que indicam proposições para outras ofertas do curso para o uso da TA, que possa responder à realidade da demanda presente na escola e na sala de aula, SR e SRM.

Antecedendo o foco desse estudo, pesquisas foram visitadas com o intuito de perceber sua real importância para a Educação pública no DF tangenciando as políticas públicas de formação continuada voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Visitando pesquisas: formação Docente e Tecnologia Assistiva

Em pesquisa aos bancos de teses, dissertações e periódicos disponíveis é possível constatar que existe uma cultura em se pesquisar a formação, seja inicial ou continuada. Com enfoque nessa temática, foram elencadas as pesquisas mais recentes, mais precisamente nos últimos dez anos, com o intuito de traçar um panorama referente aos aspectos relevantes desses estudos que possam vir a contribuir para a presente pesquisa e compreender sua relevância.

Emer (2011), Rodrigues (2011) e Salomão (2012) trazem em suas pesquisas, mesmo em regiões distintas, reflexões semelhantes quando apresentam que as ferramentas de TA encaminhadas pelo MEC para as SRMs são desconhecidas dos professores, permanecendo em desuso e apontam sobre a necessidade de formação para uso adequado dos itens oportunizados. Outro dado preocupante é perceber que as funções dos professores que atuam nas SRMs ainda não estão muito claras para a maioria dos docentes. Emer, Mauer e Batecini (2014) realizaram uma formação em TA para professores que atuam na Educação Infantil e perceberam que sua utilização aparece ainda distante indicando que há muito o que se fazer para seu correto uso.

Santarosa e Conforto (2012) evidenciaram os impactos desencadeados a partir de um curso de formação na modalidade a distância, a importância da parceria com o MEC nas propostas de formação de professores em análise aos dez anos de parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o MEC. Hummel (2015), propondo uma formação dentro da temática desse estudo, considerou um desafio para Educação Especial à formação de professores para atuar com recursos e equipamentos de na área de TA. Evidenciou em seu estudo a importância da parceria com profissionais da saúde na formação e que as Políticas Públicas devem ser promovidas no sentido de melhorar os programas de formação docente. Na perspectiva da formação, Salgado (2018) ao investigar as Necessidades Formativas de Professores de Educação Básica Especial, considerou como pouco explorado o papel formador assumido pelo Professor de Educação Básica Especial e sua base de conhecimentos para a docência.

Cardoso (2018) apontou a partir de um projeto de intervenção, realizado em uma escola que atende estudantes com deficiência visual, a necessidade de propor

um plano de formação continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cujos pressupostos teóricos/metodológicos possibilitam aos professores refletir sobre os desafios e possibilidades frente à escolarização dos alunos da Educação Especial.

Um olhar bem atual a partir da percepção de professores e diretores, sobre o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de anos finais e ensino médio de 48 países durante os anos de 2017 e 2018; a partir de uma pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – Teaching and Learning International Survey, 2019) apresentou em seu relatório nacional organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que 60% dos diretores brasileiros das escolas de anos finais destacaram maior dificuldade em gerir a escola quando não contam com um quantitativo de professores com competência para ensinar alunos com necessidades especiais.

Quanto às prioridades, os professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental, participantes da pesquisa, apresentaram os seguintes aspectos: 95% desenvolvimento profissional de alta qualidade para os professores e 88% apoio aos alunos com necessidades especiais. Tais dados apresentam a preocupação no que se refere ao processo formativo e ao atendimento dos estudantes que apresentam NEEs.

Dentre as leituras realizadas, ficou evidente a relevância da formação continuada e a necessidade em pensar em políticas públicas que atendam ao perfil e atribuições do profissional que atua em sala de recursos no sentido de utilizar adequadamente os recursos ofertados viabilizando estratégias no AEE com vistas à inclusão no ensino regular.

No contexto do DF, essa pesquisa representa um marco significativo em TA uma vez que não houve estudo, até o momento, analisando a formação relacionada a esse tema e dando voz aos egressos de uma formação.

2.2 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação que antes era nitidamente excludente e historicamente destinada a grupos privilegiados foi se modificando a partir do processo de democratização da escola que passou por uma construção da perspectiva inclusiva onde, na contramão a Política Nacional da Educação Especial (1994) aponta para uma segregação

orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais".(p.19) reafirmando padrões homogêneos. Nessa fase, apenas os estudantes com deficiência poderiam participar do ensino comum se acompanhassem o ritmo da turma.

Esse conceito de integração surgiu na Dinamarca em 1959 tendo origem no princípio ideológico e filosófico da normalização, no sentido de capacitar o indivíduo para participar dos âmbitos escolar e social criado por Bank-Mikel Kelsen (1959), onde ficava subentendida a presença do estudante com deficiência. Segundo Kaufman (1975) e Warnock (1978) ambos citados por Mazzota (1982), o conceito apresentava três dimensões abrangentes: *Integração Física* abordando o espaço e tempo de convivência onde quanto maior, melhor seria o resultado desde que o ambiente escolar fosse preparado. *Funcional*, quando são utilizados os mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum. E por fim, *Social* relacionada à interação com o meio, à comunicação e a inter-relação através da participação ativa da comunidade escolar (Grifo nosso). Apesar dessa proposta apontar para uma inserção plena da criança com deficiência, no Brasil, percebeu-se nessa fase, as matrículas ocorrendo em Instituições especializadas ou classes especiais (MEC 2004), ou seja, ainda não haviam registros dessas crianças em classe comum.

Aos poucos, na construção da caminhada no cenário da educação inclusiva, o Decreto 3.298/99 consolidando normas de proteção, dispõe e define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Os passos foram se alargando a medida em que foi sendo construído o conceito de cidadania em virtude do Direitos Humanos que apresenta o reconhecimento das diferenças, levando em consideração a diversidade, quando destaca em sua Declaração universal que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (2009)

Com o intuito de compreender o significado e a relevância do AEE nas escolas públicas do DF é necessário traçar sua construção histórica no âmbito federal a citar de início como é visto esse atendimento na Constituição Federal (1988) que em seu Art. 208 aponta como dever do Estado com a Educação, dentre outros itens, sua efetivação mediante ao AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante destacar que os termos “portadores, excepcional, deficiente” são citações literais por se tratar um percurso histórico. Mas, estes estão em desuso, uma vez que a partir das reflexões e debates na construção da Declaração de Salamanca (1994) a pessoa foi colocada em destaque, pois primeiro o olhar deve se dar a pessoa e não a sua deficiência; sendo assim, os documentos mais atuais estarão se utilizando dos termos como “pessoa com deficiência, estudante com deficiência”.

Em continuidade à estruturação da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e traz, reforçando a Lei fundamental e suprema do Brasil, como também dever do Estado com a educação escolar pública, a efetivação mediante a garantia do AEE gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse sentido, a LDBEN especifica o público atendido nesse serviço visando sua inclusão.

A mudança de paradigma ocorrida no Brasil surge com sua participação na Convenção de Salamanca, Espanha, ocorrida em 1994, sendo um dos oitenta e oito governos signatários, reafirmando o compromisso da Educação para Todos, onde foi elaborada uma declaração com vistas a oferecer diretrizes básicas no intuito de formular e reformar as políticas públicas relacionadas ao sistema educacional e à inclusão social. Essa Convenção veio, portanto, consolidar a Educação Inclusiva e apontou o desafio de uma pedagogia centrada na criança esclarecendo que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. O texto elaborado, a partir desse evento, trouxe, em seu terceiro item, a necessidade de uma estrutura versando sobre planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no acesso à escola regular. O tom dado na declaração focou nas mudanças das estruturas para atender o sujeito e suas especificidades.

Pensando, portanto, em Políticas Públicas que organizam estruturas voltadas para a educação, o Congresso Nacional sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 -2024) por meio da Lei nº 13.005/2014 com o intuito de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil. Esse plano, organizado em vinte metas seguidas de estratégias dedicadas a cada uma delas, traz como quarta a seguinte ponderação:

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

Esse plano, pensado num prazo de até quatro anos para sua total implementação, especifica o público da Educação Especial e garante o acesso ao AEE delimitando esse tipo de atendimento que pode ocorrer nas SRMs, em classes, escolas especializadas e cita ainda a parceria com as Instituições conveniadas. Esse serviço pode ser ofertado de maneiras diferenciadas conforme a necessidade do estudante.

Dentro dessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) instituída pela Lei nº 13.146/2015, convoca toda a sociedade a assumir sua responsabilidade para efetiva implementação e mudança de comportamento quando cita como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Em se tratando da Educação, em seu Art. 28, esclarece que:

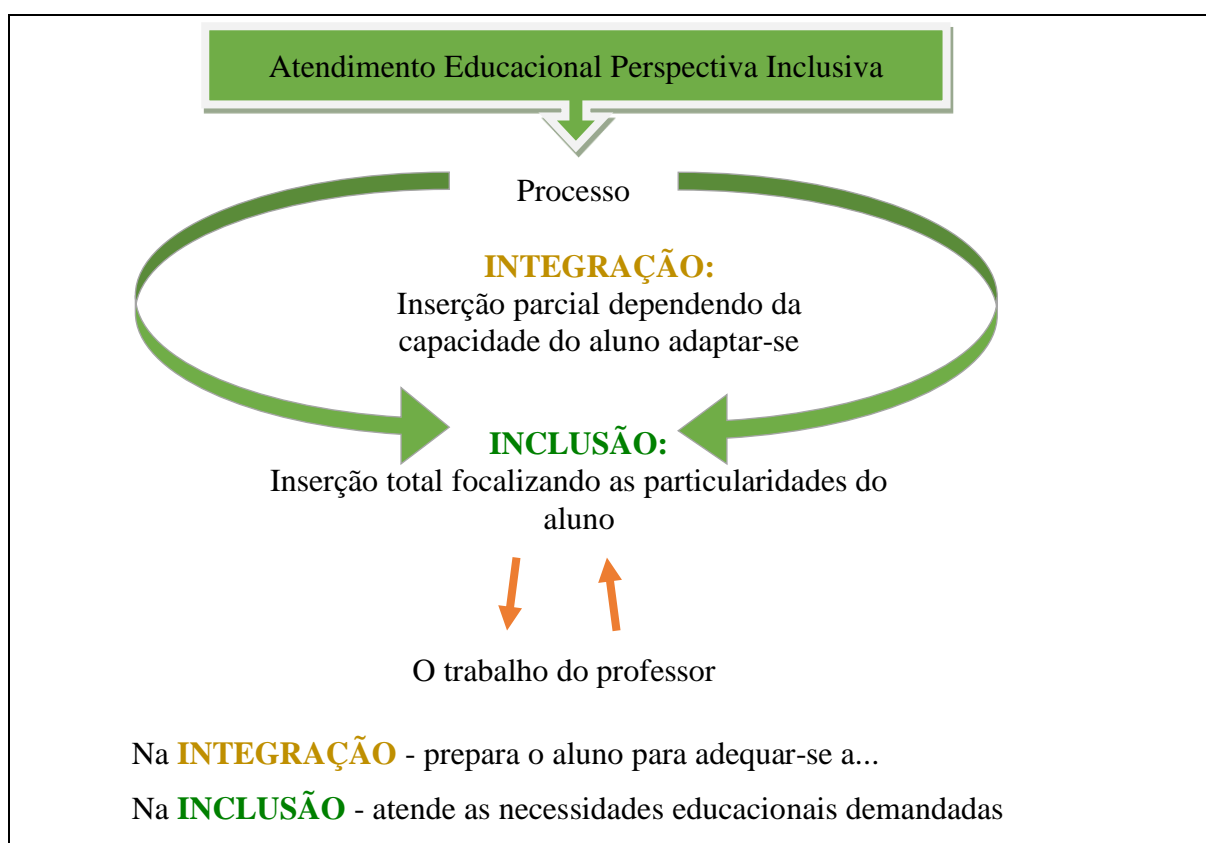
Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

A oferta dentro da proposta do sistema inclusivo foi pensada para acontecer em todos os níveis e modalidades, levando em consideração o aprendizado ao longo de toda a vida e, para isso, garantindo não apenas condições de acesso e permanência; mas, com o suporte oferecido no AEE para a promoção da participação de modo a efetivar a aprendizagem.

Todo percurso até aqui desenhado vem traçando os passos da implementação de uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pois esclarece sobre atendimentos, responsabilidades e encaminhamentos necessários onde não basta apenas a matrícula da criança, jovem ou adulto com deficiência, pressupõe ainda a implementação de estratégias, serviços, avaliações para que estando inserido, possa prevalecer seu pleno desenvolvimento, a dignidade humana e a inclusão social.

O quadro a seguir apresenta essa mudança de paradigma e a compreensão do processo de desenvolvimento do estudante.

Figura 1 – Mudança de paradigma.



Autora: SOUZA, A. M. (2006).

Na ilustração acima, Souza (2006) demonstra as nuances da construção do processo inclusivo pois antes, esses estudantes eram invisíveis, excluídos e passaram posteriormente por uma etapa histórica onde eram integrados desde que se enquadrassem no perfil da turma e, depois de debates, reflexões e construção de Leis e normativos, surge a inclusão. Assim, tendo como foco as necessidades educacionais, de modo que todos os envolvidos possam contribuir para sua

implementação, conforme as demandas, construindo uma rede de apoio para esse estudante, versando sobre a aprendizagem e o desenvolvimento exitosos.

Corroborando com esse delineamento, o MEC (2004) ao tratar sobre os saberes e práticas da inclusão, destaca que “a metáfora da inclusão sugere a imagem de movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças (p.14)”. Uma transformação que requer mudança de atitude e constante reflexão acerca da prática pedagógica para identificar e eliminar as barreiras existentes que podem vir a impedir o processo de desenvolvimento do estudante no ambiente escolar.

A Política Pública do MEC de implementação das SRM's em seu Manual de implementação (2010), apresenta a definição do público do AEE, levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da seguinte forma:

- **Alunos com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;
- **Alunos com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (p.6)

Ao delimitar o público, também, fica evidente nesse documento a necessidade em se eliminar as barreiras que dificultem a plena participação do estudante no contexto educacional.

2.2.1 Perspectiva Inclusiva no Distrito Federal

No intuito de traçar as normativas existentes que norteiam essa implementação no DF, cabe destacar o Currículo em Movimento da Educação Básica – volume Educação Especial –, construído, adotado e pautado na Convenção de Salamanca (1994), Decreto nº 7.611/2012 e nas Leis vigentes, que já destaca o reconhecimento das diferenças e a garantia de igualdade de oportunidades orientando para uma

política envolta pela ética de inclusão, “posturas que favoreçam que indivíduos possam ser desiguais mas que tenham direitos à cidadania” (p. 15). Desse modo, a escola é vista como um espaço privilegiado de saber para a diversidade e cidadania, numa perspectiva de educação para todos. O Currículo do DF traz em seu escopo a teoria de Vigotski (1997) que a partir da visão de que todo sujeito aprende por meio das interações sociais destaca que o defeito¹, termo usado pelo autor à época, se transforma em força motriz:

Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia. (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78)

Nesse sentido, o defeito não define a personalidade, mas é através da interação com o outro educar que uma criança irá incorporá-la a vida, segundo o autor. Continuando, enfatiza a compreensão daquilo que o sujeito consegue fazer dentro de suas habilidades superando a leitura negativa do sujeito.

A partir dessa ótica, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o processo avaliativo dos estudantes focou nos aspectos do seu desenvolvimento, nível de competência curricular e estilos de aprendizagem. Ou seja, estratégias próprias de aprendizagem, capacidade e seu desenvolvimento integral seja biológico, social, emocional, comunicacional, intelectual e motor.

Ratificando o olhar vigotskiniano, sobre o acesso do estudante com deficiência a uma educação inclusiva, Sampaio e Sampaio (2009) ressaltam:

Se construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito do professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial (2009, p. 63).

¹ Defeito foi um termo utilizado pelo autor à época assim como defeituoso; incapacitado; inválido que foram utilizados com frequência até a década de 1980. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão “pessoa deficiente”. O acréscimo da palavra “pessoa”, passando o vocábulo “deficiente” para a função de adjetivo. Em seguida, uso-se a expressão “pessoa portadora de deficiência”, sendo reduzida para “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 1990, entrou em uso o TERMO CORRETO pessoas com deficiência, que permanece até os dias atuais (SASSAKI, 2011, p. 2).

Ainda para as autoras, o ambiente escolar deve buscar consolidar o respeito às diferenças. Estas devem ser vistas como um fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino, garantindo a aprendizagem para todos. Ou seja, aos estudantes com e sem deficiência, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes conforme pautado na Declaração de Salamanca.

Ao pensar na garantia da aprendizagem para todos, onde todas as escolas do DF são nomeadas como inclusivas, o currículo destaca a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado complementar e suplementar aos estudantes com necessidades educacionais especiais de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Conselho de Educação do DF (CEDF) por meio da Resolução nº 01/2012, ao validar as afirmativas dos autores supracitados destaca, em seu Art. 38, que a educação especial tem por finalidade desenvolver as potencialidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, visando à efetividade das políticas inclusivas.

Em observância a LBI, o CEDF elaborou a Resolução nº 01/2017 pautando normas relacionadas à Educação Especial no DF, dentre as normativas elencadas, aponta que a educação deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as suas características biopsicossociais e faixas etárias. Assim, observados os princípios éticos, políticos e estéticos assegurando busca da identidade, valorizando as diferenças e potencialidades, inserção na vida social, desenvolvimento da autonomia e preservação da dignidade humana .

Para efetivar o pleno desenvolvimento do estudante de acordo com esses princípios, no DF o atendimento foi organizado com vistas a efetiva inclusão a partir da organização da Orientação Pedagógica (2010) que desenha a estruturação dos serviços ofertados, as atribuições e responsabilidades tendo como objetivo a garantia do acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. Para tanto esclarece sobre o AEE, definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como:

Um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/ superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações

curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (p. 76)

Nesse sentido, os documentos supra citados que amparam a SEDF reafirmam a importância da implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva dando o suporte para a permanência do estudante e para eliminar as barreiras que impedem sua aprendizagem e a participação efetiva no ambiente escolar.

2.2.2 O AEE, organização e efetivação no DF

Ao pensar na garantia da matrícula do estudante com deficiência em classe comum, tendo o AEE como suporte para promover a sua permanência com qualidade, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, institui as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e traz em seu disposto no Art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (2010)

Esta Resolução demonstra a amplitude de possibilidades do AEE ofertado em espaços diferenciados que se destaca como um suporte complementar ou suplementar ao da escolarização ao ser aplicado para atender as diversas demandas desses estudantes.

Para melhor delimitar o serviço ofertado no AEE ao estudante nele atendido, apresenta-se a disposição do Decreto nº 7611/2011 que trata sobre a educação especial e o AEE e define como público da Educação Especial os estudantes com deficiências, TGD/TEA e AH/SD, enfatizando como dever do Estado, garantir a esses estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; assim, como oferecer aprendizado ao longo de toda a vida e combater as práticas de exclusão no sistema educacional e a segregação sob alegação de deficiência.

Esse Decreto prevê a implantação de SRM e formação continuada de professores, dentre outras ações pertinentes a esse público. Em seu Art. nº 59 define

também que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, TGD/TEA e AH/SD: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Já apresenta, portanto, um alerta às especificidades de modo a se estruturar para atender as demandas desses estudantes. Influenciando também na formulação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, essa perspectiva norteia o atendimento em Sala de Recursos visando a autonomia e independência do aluno.

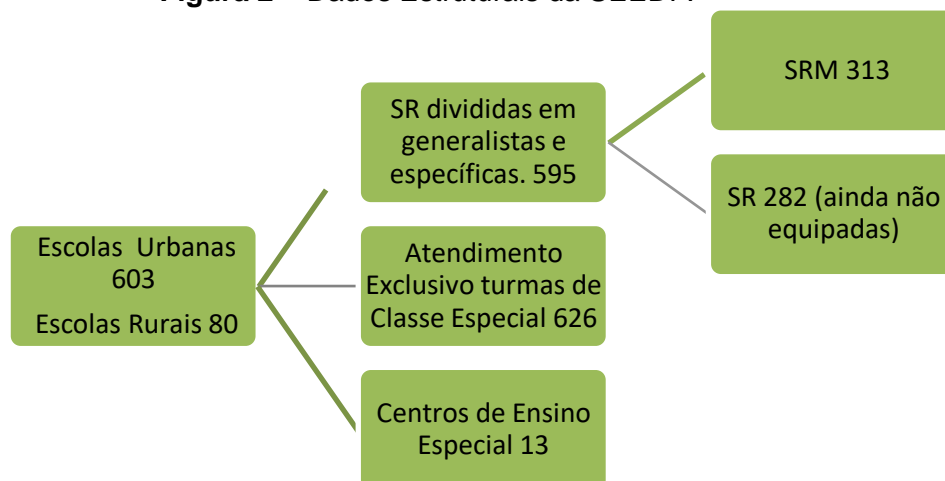
A SR se apresenta como uma possibilidade de AEE, como um espaço físico e pedagógico a partir da mudança de paradigma, oriunda de lutas e reflexões, dando apoio, suporte, complementando e suplementando de acordo com a demanda de cada estudante, acompanhado nesse serviço.

A Educação assume a perspectiva Inclusiva e a escola regular passa a ter como suporte o AEE onde em Salas de Recursos, as quais auxiliam no uso da TA. Essa definida por Cook e Hussey (1995), citando o conceito do ADA (American With Disabilities Act), como sendo “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (COOK; HUSSEY, 1995, p.5).

Dessa forma, o processo de inclusão não dar-se-á apenas pela matrícula do estudante com Deficiência, TGD/TEA e AH/SD. Mas, também pelo suporte ofertado no ambiente escolar incluindo materiais e serviços de apoio e a formação continuada do profissional que opta por atuar nessa área da Educação Especial ofertando o AEE.

Para melhor compreender a estrutura do sistema educacional no DF, os dados apresentados a seguir de acordo com o Censo Escolar 2019 divulgado pela SEEDF demonstram o número de escolas e o quantitativo relacionado aos espaços para oferta do AEE.

Figura 2 – Dados Estruturais da SEEDF.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar 2019.

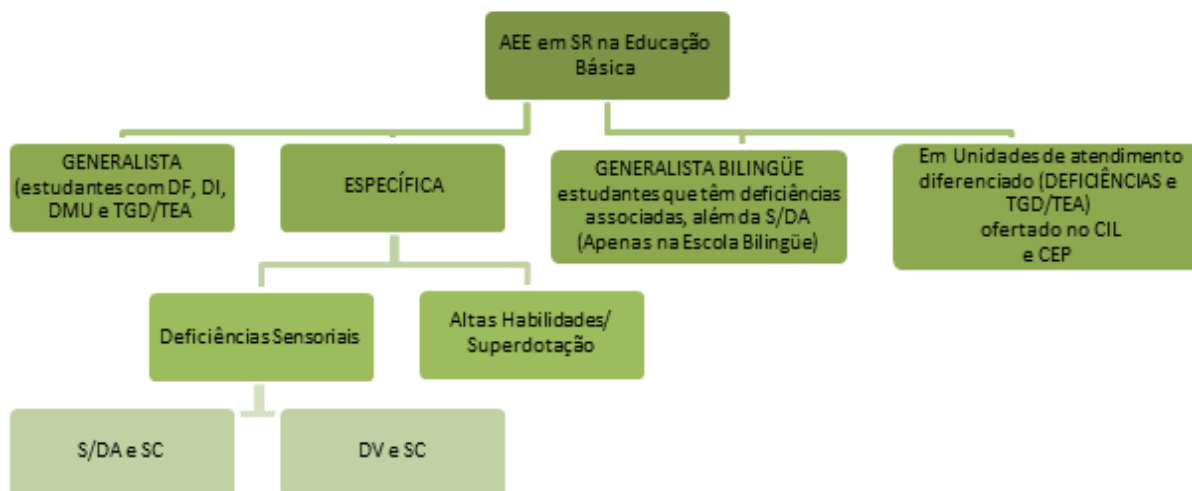
Para organizar o atendimento no DF, versando sobre as peculiaridades apresentadas na figura, deve-se levar em conta vários fatores relacionados as suas peculiaridades no que se refere à localização das escolas, quantitativos de professores, perfil dos estudantes, etapas e modalidades de ensino, entre outros.

Essa organização é estruturada, revisada anualmente e materializada no documento nominado *Estratégia de Matrícula* que prevê alguns rumos a serem tomados quando da efetivação das matrículas dos estudantes na Rede Pública de Ensino e Instituições Educacionais Parceiras, bem como o acesso e a permanência, com equidade de condições e oportunidades.

Nesse caso, segue um recorte da Estratégia de Matrícula do DF (2020), onde apresenta a organização vislumbrada para o estudante atendido no AEE. Nesse caso em SR, um espaço destinado ao suporte pedagógico orientado por professor

especializado, para apoiar esse estudante matriculado em Classe Comum. Esse espaço é dividido conforme descrito a seguir:

Figura 3 – Organização das SR.

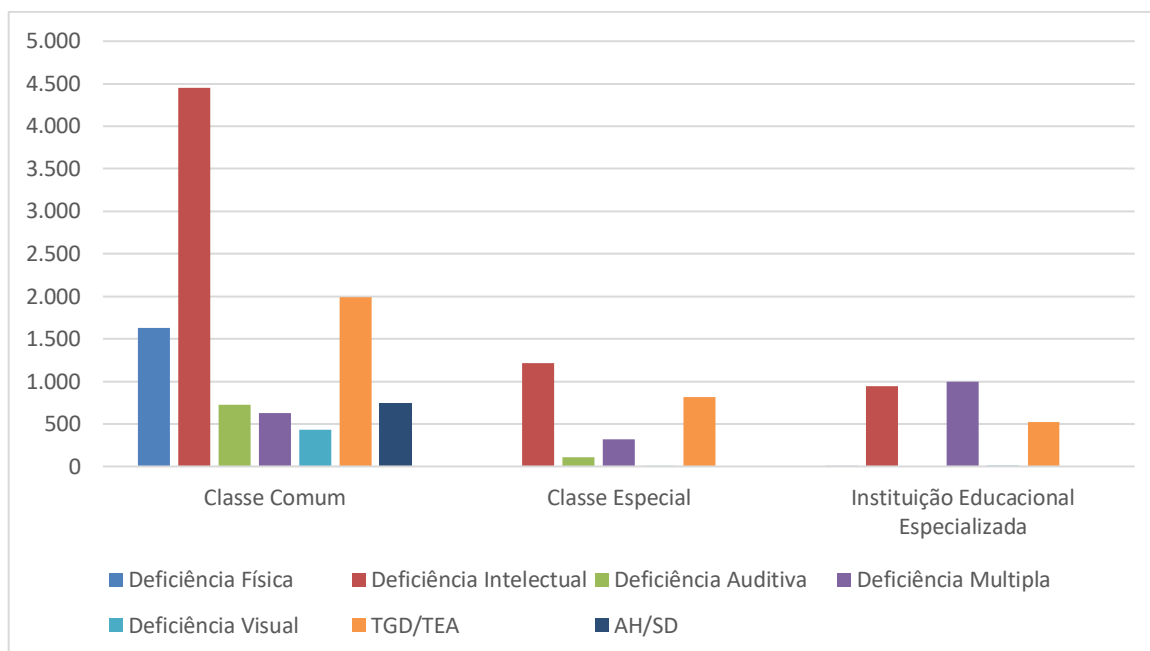


Fonte: Elaborada pela autora a partir do Documento de Estratégia de Matrícula 2020/ SEEDF

A ilustração acima apresenta as peculiaridades na organização desse serviço nos espaços de SR de modo a atender as especificidades dos estudantes em todas as etapas e modalidades oferecidas na rede pública de ensino do DF. O professor que se disponibiliza a realizar esse serviço precisa, portanto, ter formação específica para atuar no AEE e que possibilite um atendimento que contemple o estudante matriculado na SR. Essa SR é delineada na Estratégia de Matrícula 2020 como “um espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, cuja finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com deficiência (p. 90)”.

A aptidão explicitada diz respeito à exigência no que concerne à conclusão de curso para o AEE reconhecido pela SEEDF e outro curso na área de educação especial, também com o devido reconhecimento, se especializado para a área de interesse como por exemplo, em se tratando da escola bilíngue além da formação em AEE o professor deverá ser bilíngue, Libras e Língua Portuguesa.

Toda essa estrutura é planejada para atender a uma demanda de estudantes com deficiência em todas as etapas e modalidades de ensino ofertada pela SEEDF. Desde a Educação Precoce até o Ensino Médio inclusive na Educação de Jovens e Adultos conforme apresenta o Censo Escolar (2019):

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes atendidos na SEEDF.

Fonte: Censo Escolar 2019 disponibilizado no Site da SEEDF, adaptado pela autora (2020).

A imagem apresenta a diversidade na estrutura de oferta do AEE no DF pois além do atendimento em SR, as Classes Especiais e as Instituições Educacionais Especializadas ainda permanecem em funcionamento e realizam atendimento exclusivo, totalizando 15.540 estudantes com algum tipo de deficiência, TGD/TEA ou AH/SD atendidos na rede pública no ano de 2019 sendo que desse total, 10.597 estudantes estavam inseridos em Classe comum, 2.467 em classe especial, 2.476 em Instituições Educacionais Especializadas e 2.877 crianças de 0 a 3 anos em acompanhamento na Educação Precoce.

A matrícula dos estudantes em classe comum se apresenta numa proporção maior que as demais ofertas de atendimento, apontando um caminho inclusivo; mas, toda essa estrutura requer o suporte de profissionais qualificados com vistas a contribuir para sua manutenção e funcionamento, bem como recursos que venham a agregar à estrutura para a permanência e ampliação da inserção de mais alunos nesse tipo de classe com reais condições.

Para que essa Educação Inclusiva se efetive no ambiente escolar, é necessário o apoio efetivo aos corpos discente e docente por parte do profissional da sala de recursos, conforme propõe a orientação pedagógica (OP) da Educação Especial (2010), documento norteador do Distrito Federal que traz as atribuições pertinentes a esse serviço e toda a organização da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Onde destacam-se abaixo algumas das atribuições comuns aos profissionais que realizam esse serviço:

- [...] atuar como docente nas atividades de complementação ou de suplementação curricular específica;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD/TEA ou AH/SD ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional;
- participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante; [...] (p.78).

Nesse sentido, a formação continuada se torna uma aliada fundamental para que esse profissional possa acompanhar as mudanças tecnológicas e refletir sobre possibilidades pedagógicas para otimizar seu trabalho com vistas a contribuir de forma significativa para inclusão conforme compromisso assumido por ele ao optar por essa área da SEEDF.

2.2.3 Organização do Sistema Educativo no Distrito Federal para formação em AEE – o papel da EAPE

O Relatório apresentado pela UNESCO (2019), traz uma preocupação em relação às práticas de quem forma – as instituições formadoras e os formadores –, o que remete à EAPE como um Centro de formação constituído por professores que assumem a função de formador e as práticas que serão necessárias ao trabalho de quem se dedicará à docência. Essa prática citada foi frisada no documento como relacionada a atos, com intencionalidade, sociais de educação. A educação evidenciada vai ao encontro com os documentos normativos da SEEDF quando trata da formação para a vida.

É de fundamental importância trazer à tona o papel, dos formadores e formadoras, compreendido por Imbernon (2009), de potencializar uma estrutura flexível de formação, se apresentando como colaborador, dentro de um modelo mais reflexivo, uma vez que uma prática educativa só muda quando o professor tem o desejo de mudança.

Ao refletir sobre o processo formativo para atender os estudantes na perspectiva inclusiva, Souza e Barbosa (2015) salientaram como compromisso do (a) professor (a) preparar-se, ser proativo, independente da demanda do aluno e de suas necessidades educacionais específicas, não cabendo mais justificativas de que a escola e o docente não estão preparados. Nesse sentido, esses profissionais precisam compreender a formação como uma constância para que sua prática seja inclusiva.

A relevância da formação continuada é comprovada em cada estudo relacionado ao tema e em se tratando do AEE, essa se torna pré-requisito para que o profissional assuma a função pleiteada. Para tanto, a SEEDF, conforme OP da educação Especial (2010), tendo como missão implementar políticas educacionais por meio de ações que visam potencializar o desenvolvimento dos alunos, equalizando oportunidades de acesso, orienta o sistema público no sentido de dispor formação continuada aos professores que atuam especificamente no atendimento educacional especializado e aos professores regentes no ensino regular na perspectiva de educação inclusiva.

Mas, a relevância da formação no DF foi demonstrada a partir da sistematização de sua estrutura em 1988 com a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal, Nome dado ao EAPE à época. Posteriormente, em 2011, assume o status de secretaria adquirindo um nível de relevância significativo que possibilitou a elaboração de diretrizes, acompanhando legislação e demais documentos norteadores, que apresentam a identidade político-pedagógica desta instituição.

As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018) concebem uma formação comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional articulando com os espaços escolar, social, político e cultural. Essa utopia destacada, tem caráter emancipador pois, compreende a formação como, segundo Hadji (2001) , capaz de realizar intervenções necessárias na realidade das pessoas, em suas interações e vivências no mundo, tendo em vista à educação inclusiva e a formação integral desses mesmos atores.

O processo formativo proposto pela EAPE em seu normativo ressalta os papéis pedagógico, técnico, institucional e político dos profissionais da educação, uma vez que não se restringe apenas aos professores da SEEDF; mas, também, aos demais

profissionais dessa instituição. Propõe uma reflexão para construção de “sociedades menos desiguais, mais justas, humanas e sustentáveis”(p. 17).

A formação continuada na SEEDF, tem como dever estar acessível a todos os profissionais da educação, atendendo às demandas próprias de um trabalho que se caracteriza pela complexidade.

Nesse sentido, para ilustrar o alicerce, a partir dos pressupostos teóricos explicitados na Diretriz pensando nesse espaço de formação, segue imagem ilustrativa:

Figura 4 – Pressupostos Teóricos (EAPE).



Fonte: Adaptado pela autora (2019).

Dentro dessa triangulação, a EAPE organiza os espaços formativos por meio das diversas possibilidades, seja por meio da oferta de cursos em formatos distintos e com carga horária específica, palestras, seminários, oficinas, roda de conversa ou através da pesquisa. Essa formação precisa estar atrelada à realidade das escolas do DF, horário de coordenação e estrutura seja física ou organizacional.

Esse documento traz consigo a horizontalidade do conhecimento apresentado pelos seus pares levando em consideração a relação entre teoria e prática. Cabe, no entanto, compreender como se dá essa horizontalidade no cotidiano da formação e como é percebida a formação na perspectiva inclusiva tendo como recurso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesse espaço.

3 COMPREENDENDO AS TICS

Ao iniciar as reflexões sobre as TIC, Lévy (1999) apresentou três constatações que irão influenciar no processo formativo: velocidade de surgimento e de renovação de saberes, nova natureza do trabalho onde os conhecimentos não param de crescer e, por fim, o ciberespaço que comporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas (p.158).

Ao se falar sobre esse tema, é importante compreender que é um assunto que não se esgota pois remete a mudanças que refletiram e irão refletir na sociedade, sejam no comportamento ou até mesmo na economia. Nesse sentido, cabe trazer a essência do sentido de tecnologia, assim como a palavra técnica, têm origem comum na palavra grega *techné* que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo. Inicialmente era um processo onde a “contemplação científica praticamente não exercia influências” (KNELLER, 1978).

Lévy (2010) ao tratar sobre as TIC informou que esta veio para “[...] permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros” (p. 17). Assim, já delimitou em sua fala a relevância da troca e da interação através do seu uso.

Pensando nessas mudanças e no processo de inovação tecnológica, Castells (2006) destaca esse panorama ao mostrar que:

Nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo **multidimensional**, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60. (p.17)

Nesse sentido, Castells (2006) lembra que, para a compreensão da sociedade contemporânea, é preciso considerar as TIC, que expandidas globalmente hoje, estruturam aspectos do social e criam processos de inclusão e exclusão.

Ao pensar nessas transformações, Moran (2012, p.14) cita que “a sociedade está caminhando para uma nova fase de convergência e integração das mídias onde tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos”. Para ele, existe uma facilidade em divulgar algo em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. Ainda aponta que a mobilidade e virtualização, liberta de espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados.

Seguindo esse escopo, a Educação precisa se reinventar para acompanhar essas mudanças e utilizar as ferramentas tecnológicas que vêm surgindo em benefício da sua prática pedagógica de modo a contribuir para a mudança social e dando acesso a toda a comunidade escolar. Esse desafio se agrava, pois, segundo Moran (2012), o problema do Brasil não é tecnológico, mas de desigualdade estrutural que envolve poder de compra e de educação de qualidade.

Ainda refletindo sobre inovação, cabe salientar que a situação social evidenciada na contemporaneidade é um fator de grande relevância quando a UNESCO (2019) lembra que a educação deve ser pensada com o olhar para as novas gerações, seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/inovações.

3.1 Acessibilidade e TIC

Pensando em acesso, é de grande pertinência compreender seu sentido, uma vez que o Estatuto da Pessoa com Deficiência se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania instituído pela Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que considera acessibilidade como:

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

Nesse sentido, a LBI vem legitimar a importância em dar acesso a todos os espaços. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) esclarece que o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. Essa Política apresenta um dos agentes nesse processo de eliminação de barreiras e neste caso dentro do contexto educacional.

Cabe salientar que conforme pontua Galvão Filho e Damasceno (2003), ofertar acessibilidade para as pessoas com necessidades específicas é um desafio, e deve garantir igualdade de condições com os demais. Esclarece ainda que o conceito de acessibilidade foi ampliado, associando-se ao compromisso de melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas e para que isso ocorra, tanto a escola como a sociedade precisam compreender as seis dimensões de acessibilidade. Essas seis dimensões são também citadas por Sasaki (2006), Consultor de inclusão escolar e profissional do Banco Mundial, onde ressalta a importância de incorporar, aos conteúdos programáticos ou curriculares, o conceito de acessibilidade. Ele divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões, a saber: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Essas dimensões foram detalhadas pelo Instituto de Tecnologia Social (2008), da seguinte maneira:

- Arquitetônica: elimina barreiras em todos os ambientes físicos (internos e externos) da escola, incluindo o transporte escolar;
- Comunicacional: transpõe obstáculos em todos os âmbitos da comunicação, considerada nas suas diferentes formas (falada, escrita, gestual, língua de sinais, digital, entre outras);
- Metodológica: facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas escolas, ampliando estratégias para ações na comunidade e na família, favorecendo a inclusão;
- Instrumental: possibilita a acessibilidade em todos os instrumentos, utensílios e equipamentos, utilizados na escola, nas atividades de vida diária, no lazer e recreação;
- Programática: combate o preconceito e a discriminação em todas as normas, programas, legislação em geral que impeçam o acesso a todos os recursos oferecidos pela sociedade, promovendo a inclusão e a equiparação de oportunidade;
- Atitudinal: extingue todos os tipos de atitudes preconceituosas que impeçam o pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

Barreiras e obstáculos, afastam, excluem e, portanto, reforçam e reproduzem, mais uma vez, a invisibilidade. Para que isso não ocorra, o ambiente escolar é um espaço que possibilita contribuir para a mudança de postura de modo a atender os estudantes com deficiência, TEA e AH/SD e eliminar o que impede seu pleno desenvolvimento.

Ao pontuar as dimensões e refletindo sobre a perspectiva de que elas se interligam e com as mudanças tecnológicas que vem ocorrendo constantemente, destaca-se o aparato tecnológico como uma ferramenta e um recurso que favorece a acessibilidade, a equiparação de oportunidades e inclusão de alunos com

necessidades educacionais específicas conforme como esclarece Souza (2015) ao abordar o uso das TIC na perspectiva de uma educação para todos.

Bersch (2009), explica a necessidade em diferenciar para igualar em direitos, diferenciar para produzir oportunidades, com instrumentos específicos. Diferenciar no sentido de entender as especificidades da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. Compreendendo a condição dessa pessoa e as condições externas e sociais para que se pense em alternativas ou recursos diferenciados para que venha a ter acesso e, conseqüentemente, inclusão social.

Ao tratar sobre acessibilidade, consta no Decreto nº 6.949/2009, em seu Art. 9, que entre outras providências, os Estados deverão desenvolver medidas no intuito de promover o acesso das pessoas com deficiência a novos sistemas e TIC's. Essa Convenção mostra a preocupação com a concepção das TIC's com custo mínimo, formação e acesso.

Nesse sentido, Carbonell (2002) destaca a importância da presença do professor na perspectiva de mediador, uma vez que o uso das TIC's requer interação entre professor e aluno para uma aprendizagem mais fluída e crítica do conhecimento. Esse docente, de acordo com o autor, deve, além do uso inovador e criativo das TIC's, trabalhar valores e condutas morais relacionadas ao seu uso. Destaca, dentre vários componentes do conhecimento inovador, a noção de um conhecimento mais democrático e inclusivo, compreendendo uma educação integral, e as especificidades de cada indivíduo. Assim, o uso das TIC's no contexto escolar surge para auxiliar no acesso as informações e ao conhecimento permitindo possibilidades variadas de planejamento.

4 TA: CONCEITO E O SEU LUGAR NO AEE

Ao tratar sobre orientações que possibilitem a inclusão do aluno público do AEE, a Resolução CNE/CBE nº 4/2010 já trouxe em uma delas um delineamento necessário para a qualidade da permanência do estudante através da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes.

Algumas pesquisas realizadas apresentaram como algo novo para os professores o conceito de TA, como foi verificado por Borges e Tartuce (2017) ao realizarem uma investigação visando compreender as concepções e práticas dos professores do Atendimento Educacional Especializado em relação à TA. Segundo os autores, existe uma imprecisão quanto à definição atual do referido conceito uma vez que abre margem para múltiplas interpretações em decorrência da indefinição dos componentes propondo uma discussão mais ampla.

Delgado e ITS (2017) salientam a distinção do termo TA mostrando a distinção sobre o que se compreende e sua diferenciação em relação aos produtos da tecnologia médica:

- a) por se referir a 'produtos de apoio' de uso individual das pessoas com deficiência, com mobilidade reduzida ou idosos, destinados à finalidade de melhora da funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, seja qual for o campo temático dessa tecnologia, e que,
- b) portanto, devem distinguir-se dos produtos da tecnologia médica, que, embora destinados a melhora da saúde dos pacientes, são equipamentos e utensílios utilizados pelos profissionais da saúde para realização do seu trabalho, como por exemplo, aparelhos de ressonância magnética, radiografia ou ultrassonografia, quirófanos, bisturis, autoclaves para esterilização, microscópios, estetoscópios, etc., mas, obviamente, não são utilizados pessoalmente como apoio para realização das atividades da vida cotidiana pelas pessoas com deficiência. (p.34)

Os autores identificam a seu uso individual, destacando as demandas individuais, atendendo as especificidades do usuário, deixando em evidência a relevância da participação social para a qualidade de vida.

Garcia e Galvão Filho (2012), em uma pesquisa nacional sobre TA, falam da importância do AEE para dar suporte a todos os estudantes com deficiência como um meio de efetivar não só o ingresso, mas também, como propiciar o aprendizado e que para muitos alunos só pode ser garantido por meio do uso de recursos de TA.

O conceito de TA, apresentado na introdução deste projeto, foi instituído pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) por meio da Portaria nº 142/2006. O CAT é uma instância consultiva e propositiva, de caráter permanente, instituído no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que tem como uma de suas responsabilidades a realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito da ajuda técnica especificada no Decreto nº 5.296/2004 como “Produtos instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especificamente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou modalidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”.

O termo *Ajudas Técnicas* é encontrado na legislação brasileira bem como a TA e são palavras sinônimas quando, visando ampliar as habilidades no desempenho de determinadas funções, são disponibilizados recursos e serviços à pessoa com deficiência. No Decreto nº 3.298/1999, que estabeleceu a Política Nacional para a a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidou normas de proteção, esclareceu que são consideradas ajudas técnicas equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência.

Manzini (2005) ilustra as nuances dos recursos citados no conceito da seguinte forma:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passa quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avôs para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (p. 82)

Pode-se perceber a gama de possibilidades em se tratando de recursos a partir da exemplificação supracitada, inclusive no que se refere ao perfil dos usuários pois além da pessoa com deficiência, outras pessoas que venham a ter alguma necessidade podem vir a se beneficiar desse serviço.

Bersch e Pelosi (2006) dimensionam de uma forma mais ampla tal conceito por agregar a organização de serviços destinados ao desenvolvimento, indicação e ensino relativo à utilização de recursos e equipamentos visando a autonomia e independência funcional do usuário. Endossando essa amplitude aqui apresentada,

Galvão Filho (2013) evidencia o caráter interdisciplinar e não apenas como indicação feita pela área da saúde, como apontado na concepção tradicional. Reflete ainda sobre a polêmica do que é e o que não é TA levando em consideração seu potencial e os incentivos existentes para essa área.

Na conceituação apresentada, já se destaca a funcionalidade como um aspecto relevante na seleção dos itens relacionados à ajuda técnica agora denominada TA. Nesse sentido, Garcia e Galvão Filho (2012) verificaram que diferentes estudos trouxeram à tona a necessidade da participação dos usuários de forma intensiva em todas as etapas que envolvem a seleção da TA.

Tais etapas desse processo foram apresentadas no livro lançado pelo MEC denominado Portal de Ajudas Técnicas (2002), nome utilizado à época para definir TA. No fluxograma fica evidente as fases para seleção e elaboração dos recursos conforme se verifica a seguir:

Figura 5 – Etapas para o processo de implementação da TA.



Fonte: Fluxograma para desenvolvimento de Ajudas Técnicas MEC (2002) adaptado pela Autora.

Para compreender a importância do usuário na participação de todo o processo foi acrescido, pela autora deste estudo, o termo “usuário” ao centro, delineando sua efetiva participação em todo o desenvolvimento das etapas. Outra adaptação foi a modificação das setas para demonstrar a possibilidade de visitar qualquer etapa a qualquer momento para melhor reconfigurar a elaboração dos recursos sem

necessariamente concluir todas as etapas. Nesse contexto, para melhor compreensão sobre os recursos supracitados entende-se TA como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII. 2006)

Os conceitos apresentados têm em comum o olhar em relação à autonomia e à independência daqueles que necessitam dos recursos relacionados à TA. Em se tratando de serviços, na educação cabe considerar os profissionais que atuam nas SR e que em suas atribuições constam aspectos significativos quanto ao uso de TA.

A LBI, em seu Art. 28 deixa evidenciada a necessidade de elaborar o Plano de AEE, organização de recursos e serviços de acessibilidade e ainda traz a importância da usabilidade pedagógica dos recursos de TA uma vez que esse artigo está voltado para a educação.

Com a finalidade de apresentar a amplitude de classes existentes ao se tratar de produtos de TA, Garcia (2017) expoe o quadro a seguir apresentada na Pesquisa Nacional de inovação em TA:

Quadro 1 – Classe de produtos de Tecnologia Assistiva conforme Classificação ISO 9999:2011

Classe	Especificação
4	Produtos assistivos para tratamento em saúde. Incluem-se os produtos assistivos destinados a melhorar, monitorar ou manter a condição de saúde da pessoa. Excluem-se os produtos assistivos de uso exclusivo por profissionais de saúde.
5	Produtos assistivos para treino de habilidades. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos concebidos para melhorar as capacidades físicas, mentais e sociais do indivíduo.
6	Órteses e próteses. Órteses são produtos assistivos aplicados externamente, utilizados para modificar as características estruturais e funcionais dos sistemas neuromuscular e esquelético; próteses são produtos assistivos aplicados externamente para substituir de forma parcial ou total uma parte do corpo ausente ou com deficiência. Incluem-se, por exemplo, órteses externas acionadas pelo corpo ou por uma fonte de energia externa, próteses, próteses cosméticas e calçados ortopédicos. Excluem-se as endopróteses, que não fazem parte desta Norma Internacional.
9	Produtos assistivos para proteção e cuidados pessoais. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos para vestir e despir, para a proteção do corpo, higiene pessoal, traqueostomia, para os cuidados de ostomia e incontinência e para atividades sexuais.

12	Produtos assistivos para mobilidade pessoal. Produtos assistivos à marcha, cadeiras de rodas, veículos e para elevação e orientação de pessoas, dentre outros.
15	Produtos assistivos para tarefas domésticas. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos para comer e beber, preparo de alimentos e limpeza da casa, dentre outros
18	Mobiliário e adaptações para residências e outros edifícios. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos como mesas, acessórios de iluminação e mobiliário para sentar, dentre outros.
22	Produtos assistivos para comunicação e informação. Produtos assistivos para ajudar a pessoa a receber, enviar, produzir e processar informações em diferentes formatos. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos para ver, ouvir, ler, escrever, telefonar, sinalizar, avisar e tecnologia de informação.
24	Produtos assistivos para manuseio de objetos e produtos assistivos. Incluem-se, por exemplo, produtos assistivos para manuseio de recipientes, para operar e controlar produtos assistivos, para alcançar à distância e para posicionamento, dentre outros
27	Produtos assistivos para melhoria e avaliação do ambiente. Produtos assistivos e equipamentos para aprimorar e mensurar o meio ambiente.
28	Produtos assistivos para o trabalho e o treinamento vocacional. Produtos assistivos destinados principalmente a suprir as necessidades do local de trabalho e do treinamento vocacional. Exemplos: máquinas, produtos assistivos, veículos, ferramentas, equipamentos e programas de computação, equipamentos de produção e de escritório, mobiliário, instalações e materiais para a avaliação e treinamento vocacional. Exceções: produtos que são usados principalmente fora do ambiente de trabalho.
30	Produtos assistivos para recreação. Produtos assistivos destinados a jogos, hobbies, esportes e outras atividades de lazer.

Fonte: Brasil, 2017 (p. 16).

Os autores ainda destacam a transversalidade em todas as áreas da vida humana caracterizando as TA onde se apresentam de forma ampla e diversa, levando em consideração sua aplicação na medida em que ela está presente em todos os diferentes setores tecnológicos convencionais.

4.1 Identificando as TAs para atendimento às NEEs no AEE

Levando em consideração essa visão transversal, no âmbito educacional, o professor que atua no AEE necessita de formação específica uma vez que conforme MEC /SEESP Nota Técnica nº11/2010, que delinea, também, as atribuições desse profissional na OP da educação Especial (2010), dentre as atribuições, compete também:

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para


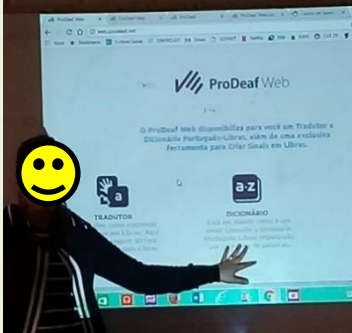

alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

O profissional que atua nesse serviço precisa compreender as dimensões do uso da TA no ambiente escolar e sua implementação compreendendo toda a transversalidade do conceito e sua aplicabilidade com vistas a diminuir as barreiras que impedem a aprendizagem. De acordo com ITS Brasil (2008), toda a comunidade escolar tem responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando qualquer tipo de barreira, sejam arquitetônicas ou atitudinais. Para que isso ocorra, é basilar entender a dinâmica dos estudantes e as possibilidades de eliminação de barreiras. Nesse contexto, o professor que atua no AEE precisa se identificar como um mediador nesse processo inclusivo orientando todo o seguimento escolar sobre possibilidades que venham a contribuir para a participação efetiva desse estudante.

Dentro dessa dinâmica, é necessário identificar as NEEs dos estudantes com deficiência e quais as possibilidades de TA. Na tabela a seguir, elaborado a partir da organização do ITS Brasil (2008) alguns recursos de TA conforme demandas singulares:

Quadro 2 – Exemplos de TA.

Alguns exemplos de TA	Especificidades conforme Decreto nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004	Categorias
Colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade.	Possibilidades de alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.	Deficiência Física

<p>Adaptações de mobiliário, visando adequá-lo à postura do aluno, contribuindo para o maior conforto e aumento do seu rendimento escolar.</p>  <p>Imagem de parte do acervo do formaodr</p>		
<p>Software para utilização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Exemplo: ProDeaf</p>  <p>Imagem de um cursista apresentando um recurso.</p>	<p>Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz</p>	<p>Deficiência Auditiva/Surdez</p>
<p>Piso tátil, ampliadores e ledores de tela, lupa manual ou virtual, Sistema Dosvox. Utilização de contraste conforme especificidade do usuário.</p> <p>Imagem do Sorobã: finalidade de</p>  <p>realização de cálculos das operações fundamentais, potenciação e radiciação</p>	<p>Considera-se deficiência visual uma capacidade de enxergar igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho (mais uma vez com a melhor correção óptica). Existem casos em que a soma da medida do campo visual em ambos os olhos é igual ou menor que 60 graus - ou ocorre simultaneamente quaisquer das condições anteriores.</p>	<p>Deficiência Visual/ Baixa visão</p>
<p>Estratégias para realização de atividades diversificadas, especificas versando sobre a funcionalidade, estabelecimento de rotina, que promovam a independência e autonomia.</p>	<p>Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Esta inabilidade se</p>	<p>Deficiência Intelectual</p>

 <p>Imagem de uma atividade desenvolvida por uma cursista para atender um estudante com DI</p>	<p>origina antes da idade dos 18 anos e trabalho; AAIDD, 2010(p.201)</p>	
<p>Adaptação no computador em que consiste na imagem de uma barra com botões que representam todas as funções possíveis de um mouse. Esse mouse virtual é acionado por mecanismo de varredura automática. A varredura automática pode ser controlada por diferentes acionadores: cliques no mouse físico, determinadas teclas do teclado físico, sons no microfone e switches especiais.</p>  <p>Imagem do Acionador apresentado pela Rede Sarah durante a formação</p>	<p>Associação de duas ou mais deficiências; Deficiência sensorial (visual e/ou auditiva) e física por exemplo.</p>	<p>Deficiência Múltipla</p>
<p>Utilizar recursos de comunicação alternativa, como agendas, cadernos e álbuns com imagens do contexto do aluno.</p>  <p>Imagens do Software Boardmaker</p>	<p>Transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamento restrito e repetitivo. Atualizado pelo CID 11 – 6a02.</p>	<p>Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista</p>

Fonte: Elaborada pela autora a partir do ITS Brasil (2008) e AAIDD (2010) com imagens referentes ao curso ofertado cedidas pelo formador.

O quadro 2, acima, exemplifica como é importante compreender o funcionamento de cada pessoa para elencar possibilidades de recursos que possam ser utilizados em todo o contexto educacional. As imagens que compõem o quadro demonstram recursos de baixo e auto custo que visam à acessibilidade no ambiente escolar.

A partir dessa ótica, torna-se perceptível a dimensão da formação do professor para indicar, planejar e utilizar os recursos de TA para atender as demandas das NEEs dos estudantes de modo a contribuir na prática pedagógica. O seu uso adequado, sendo compreendido como apoio, é uma construção coletiva que visa à qualidade do acesso e da permanência do estudante dentro contexto escolar. Tais recursos devem contribuir, dentro de um planejamento, para um olhar atento do professor com vistas as possibilidades de aprendizagem.

5 FORMAÇÃO DOCENTE

Em análise aos modelos de formação, Imbernón (2009) relacionou alguns avanços significativos apresentados ao final do século XX:

- Crítica à formação de cima para baixo;
- Formação próxima as instituições educativas;
- Análise das modalidades que provocam maior e menor mudança;
- Processo de pesquisa-ação como processo de desafio e crítica, de ação e reflexão para a mudança educativa e social,
- Conhecimento maior da prática reflexiva (IMBERNÓN, 2009, p, 7)

E apesar de elencar os avanços, apresentou também que em se tratando de formação, os conceitos ficam, por vezes, no papel. E concluiu que a mudança na formação ocorre a partir dos contextos sociais e educativos, não se dissociando do trabalho. Mas, em se tratando do século XXI, ele pontuou que os tempos de formação e educação são diferentes, que foram percebidas “poucas mudanças e uma desmobilização do setor educativo” (p. 13).

Dessa forma, não cabe um pensamento educativo único ao se levar em consideração os diferentes currículos, diferente gestão e que a formação ocorre de forma diferenciada quando levada em consideração as peculiaridades de cada pessoa e seu contexto.

O autor traz para o debate a formação permanente pois leva em consideração que todo saber precisa ser revisto e atualizado levando em consideração a contemporaneidade. Dentro desse aspecto, merece destaque a formação continuada, em constante movimento, revisitando, renovando e inovando. A formação de cada indivíduo é vislumbrada de acordo com vários fatores sejam sociais, culturais e até mesmo na convivência com outros indivíduos.

Esse movimento formativo também é apresentado por Freire (2002) como um processo de busca e esclarece:

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p.32)

Ao pensar em uma educação inclusiva e equitativa de qualidade que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, conforme relatório da

UNESCO (2019), há que se pensar na qualificação dos professores pois a qualidade da oferta educativa está atrelada a profissionais bem formados e valorizados. Nesse sentido, representantes da UNESCO no Brasil têm realizados pesquisas relacionadas aos professores e às políticas públicas implementadas e já destacam desafios urgentes como a pouca discussão social relativa ao valor social concreto na contemporaneidade dessa formação, os fundamentos desta e das práticas a ela associadas e, ainda, a descontinuidade de políticas públicas.

De acordo com Gatti *et al.* (2019), ao abordarem a relevância da formação de professores, destacam que essa se torna um problema social levando em consideração sua importância e trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade.

Segundo dados da UNESCO (2009), nesses dez últimos anos, várias instituições buscaram aprimorar seus cursos de formação de professores. Além disso, foram propostas mudanças relativas a políticas educacionais voltadas aos docentes, tanto em âmbito federal como regional e local. Mudanças que vêm ocorrendo à medida em que surgem as transformações sociais como as transições que operam o mundo do trabalho.

Ao tratar sobre formação docente, é preciso inicialmente compreender docência como atividade profissional, sendo apresentada por Veiga (2008) em dois sentidos:

- a) Etimológico: onde a docência foi um termo registrado na língua portuguesa em 1916 e sua apropriação é considerado algo novo no ambiente educacional e sua essência, oriunda do latim *docere*, refere-se a ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender;
- b) Formal: onde o trabalho do professor supera o ato de dar aulas. Sendo assim, as funções formativas foram ficando mais complexas em decorrência de novas condições de trabalho.

Corroborando com o aspecto dessa complexidade, Imbernón (2009) frisou que a formação dentro dessa ótica, ou seja, permanente, não pode ser linear pois precisa conhecer outras formas de ensinar, as identidades e manifestações culturais.

Para Tardif e Lessard (2012), a docência é vista como um trabalho interativo, sendo uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto”, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Destacam ainda que

esse conceito vem sendo constituído progressivamente, numa dimensão da cultura da modernidade.

Ao considerar a importância da constância em aprender e o movimento de mudança cotidiano, Rego (2014) traz um aspecto relevante ao abordar a perspectiva histórico-cultural da Educação onde parte do pressuposto que não há essência humana *a priori* imutável, cita que Vygotsky investigou a construção do sujeito na sua interação com o mundo e na relação com os indivíduos. Destaca, ainda, que nesse processo dialético o “sujeito do processo é constantemente estimulado pelo mundo externo” (p.100).

Nessa perspectiva, Freire (2011) destaca a capacidade de aprender para transformar a realidade, intervir e recriar e não como um processo de adaptação. Sendo assim, o professor precisa ter clareza da dimensão da sua prática. A formação científica atrelada à postura ética, levando em consideração a capacidade de viver e aprender com o diferente, deve ser fruto da dedicação do professor.

Essa realidade expressa fatores de ordem social, política e econômica da qualidade do ensino ofertado, onde Vygotsky aponta como contribuição a necessidade de uma avaliação mais criteriosa de como a agência educativa vem desempenhando sua relevante função (REGO, 2014, p.105). Nesse sentido, cabe destacar o paradoxo vivido pela escola citado por Carbonell (2002), onde ela oscila entre o caráter reprodutor do Estado como poder – de seus valores e da cultura oficial – e do potencial libertador da escola como consequência da conquista do direito universal à educação para todos e todas que de certa forma obriga uma renovação permanente em decorrência das mudanças vertiginosas tecnológica e social.

Todo esse movimento requer uma formação permanente apresentada por Carbonell (2002) como uma porta de acesso a outros tipos de linguagem, conhecimento e oportunidade onde a formação nunca terá fim, onde o desafio é gerir a própria aprendizagem e o uso do tempo.

Esse desenvolvimento pessoal é traçado por Sá- Chaves (2001), entrecruza o conhecimento e a crença sobre o que está por vir, tendo como base a determinação em mudar, em se entregar e ao mesmo tempo ter criticidade e discernimento quanto ao caminho escolhido e suas razões. Essa crença no futuro chama a atenção para o movimento de mudança frequente na sociedade e, conseqüentemente, na educação.

Para Veiga (2008), a partir do surgimento de novas condições de trabalho, as funções formativas convencionais, sobre como explicar a disciplina foram se tornando

mais complexas. A autora indica que a docência está ligada à inovação rompendo com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Nesse sentido, enfoca a escola como uma instituição social onde uma prática social implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Ferretti (1980), pensando em termos metodológicos, apresenta a perspectiva de inovar em termos metodológicos, ou seja, organizar o ensino de tal modo que o aluno se envolva ativamente no processo de aprendizagem com uma atenção ao ritmo de aprendizagem (p. 63) destacando o protagonismo do aluno. Essa inovação, firmada por Carbonell (2002), pressupõe uma abordagem que obriga a reflexão de modo a alimentar e dinamizar a vida escolar em seu processo.

Nesse sentido, a formação deve acompanhar a trajetória docente atenta a essa inovação de forma reflexiva, uma vez que já foi garantida por meio da Lei nº 12.796/2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (2013).

Nessa perspectiva e retomando a meta 4 do PNE em seu dossiê apresentado no Observatório Nacional (OPNE) no âmbito do DF (2019) constam desafios relacionados a desenvolver um indicador para o monitoramento desta meta, investir na formação de educadores, aprimorar as práticas pedagógicas, estabelecer acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e promover a inclusão desses alunos nas classes regulares.

Destarte, a qualificação inicial e continuada do professor citada na OP da Educação Especial, segundo Ainscow (p. 40, 1999), é entendida como essencial para a inclusão. Ainda quanto a essa temática, tem-se que a qualificação docente é “um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança e depende de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino” (MITTLER, 2003, p. 35).

Levando em consideração esses aspectos, cabe salientar a importância da organização do Sistema de Ensino de modo a possibilitar espaços de formação para pensar e repensar a prática pedagógica, refletindo sobre estratégias inclusivas para

atender a diversidade pensando nas peculiaridades do ambiente escolar e do contexto social. A docência é uma profissão que requer o acompanhamento das mudanças tecnológicas e sociais para melhorar a realidade dando acesso e eliminando as barreiras que impedem a aprendizagem.

Ao investigar as práticas educativas e as ações e saberes dessas práticas, Tardif (2014) organizou um quadro com oito tipos de ação na Educação com o intuito de enriquecer a concepção relacionada a atividade educativa e a atuação do professor.

Quadro 3 – Oito tipos de ação na Educação.

Tipos de ação	Atividades típicas da educação Condutas em que...	Papel típico da educação	Saber ou competência da educação	Modelo da prática educativa
1. Agir tradicional (Weber, Health, etc.)	São pautadas por modelos de vida baseados nas tradições e costumes.	Agir de acordo com um modelo de comportamento preestabelecido ou por uma tradição.	Saber oriundo do mundo vivido, saber cotidiano, senso comum.	A educação é uma atividade tradicional.
2. Agir afetivo (Freud, Nell, Rogers, etc.)	são guiadas por afetos.	Agir e deixar agir de acordo com os afetos.	Saber “estético”	A educação é uma atividade afetiva.
3. Agir instrumental (Watson, Skinner, Gagné, etc.)	Guiadas por objetivos específicos em comportamento observáveis.	Agir de acordo com as regras técnicas ou com uma metodologia do comportamento.	Saber técnico-científico axiologicamente neutro.	A educação é uma tecnologia.
4. Agir estratégico (Newman, Schön, etc.)	Guiadas por objetivos em situação de interação.	Agir de acordo com regras paradigmáticas.	Saber estratégico calculador.	A educação é uma arte
5. Agir normativo (Well, Morore, etc.)	Guiadas por normas, por valores.	Agir de acordo com regras éticas, jurídicas, estéticas.	Saber normativo.	A educação é uma atividade normativa ou moral.
6. Agir dramático	Comportam uma	Agir de acordo com papéis	Saber cotidiano,	Educação é uma

(Goffman, Doyle, etc.)	negociação relativa aos papéis dos atores educativos.	sociais contingentes e negociáveis.	saber comum, saber na ação.	interação social.
7. Agir expressivo (Schütz, Rogers, etc.)	o autor expressa sua subjetividade, sua vivência.	Agir expressando sua vivência.	Saber como consciência de si ou autorreflexão.	A educação é uma atividade de expressão de si mesmo.
8 Agir comunicacional (Habermas, Apel, etc.)	os atores participam como iguais numa discussão	Agir pela discussão.	Saber argumentar.	A educação é uma atividade de comunicação .

Fonte: Tardif (2014, p. 169 - 141), adaptado pela autora.

O autor evidenciou que as diferentes concepções dessa profissão acabam por oportunizar apenas um tipo de ação em relação as demais. Mas, levando em consideração a complexidade da docência revelou a necessidade das diferentes ações que viabilizem a interação em função dos vários objetivos. Em se tratando do professor que atua no AEE, acompanhando os estudantes em suas diversas peculiaridades, fica clara a necessidade em flexibilizar suas ações e para isso a formação tem um papel significativo.

5.1 Formação em TA

No que tange esse aspecto da formação, a LBI ao tratar sobre acessibilidade e o conceito de desenho universal estabelece que compete ao poder público a implementação de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal inclusive na formação das carreiras de Estado.

Desenho Universal delineado na Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência sendo entendido como:

Produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidades de adaptação ou projeto específico. 'O desenho universal' não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias". (BRASÍLIA, 2017, p. 22)

Acompanhando essa Convenção, ainda, é possível verificar que os Estados Partes deverão tomar medidas que viabilizem a capacitação, termo utilizado no documento onde será abordada a conscientização acerca das deficiências e ainda destaca a utilização de “modos, meios e formatos apropriados de comunicação alternativa e aumentativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoio a pessoa com deficiência” (p.40).

A partir da observação dos aspectos elencados nesse documento, é visível compreender a urgência em abordar a TA como um direito Legal para a realização das formações e também nos materiais e recursos que devem ser disponibilizados nestes momentos assegurando o acesso àquelas pessoas com deficiência que venham a participar desse processo.

Na Resolução nº4/2010 ao tratar dentre outros aspectos pertinentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, discorre sobre organização da modalidade da Educação Especial e apresenta a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas como uma das orientações fundamentais.

Ao pensar na diversidade e na relevância em se discutir sobre estratégias pedagógicas, levando em consideração os avanços tecnológicos e sua pertinência na utilização de novos recursos que não sejam apenas atraentes, mas que também contribuam para o processo inclusivo, há que se levar em consideração formação docente relacionada ao novo papel do professor dentro desse processo.

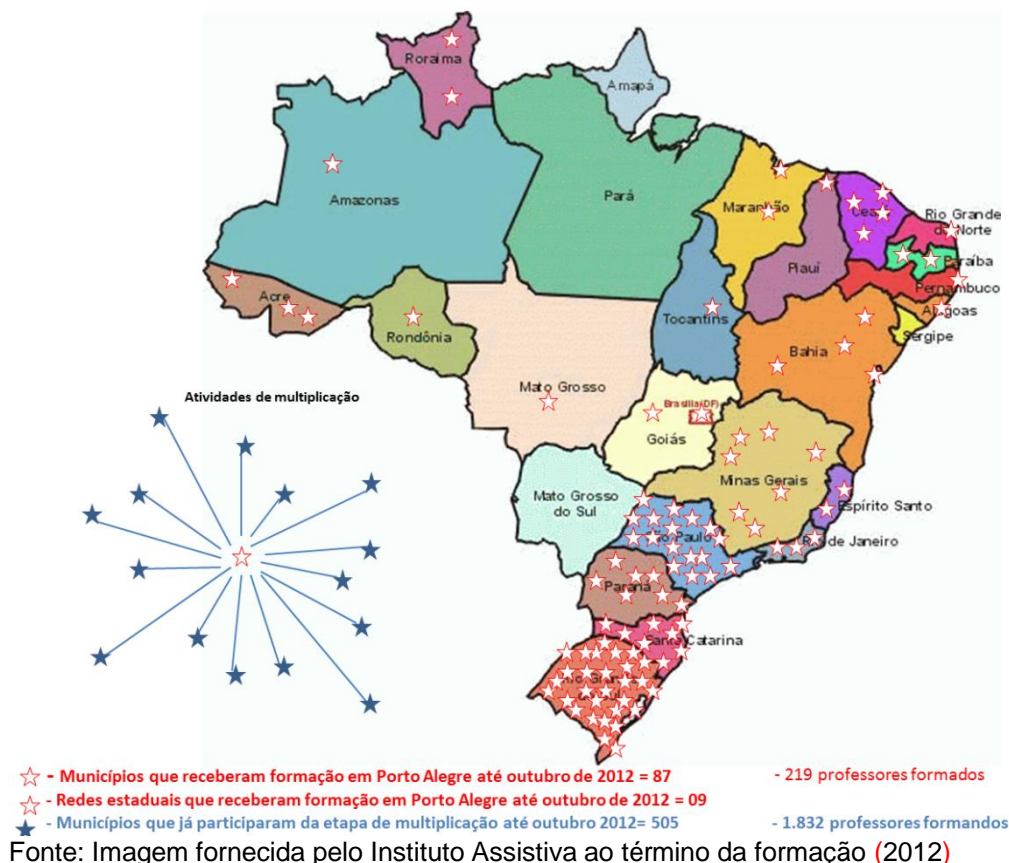
O uso das TA como estratégias e ferramentas no campo educacional devem possibilitar um trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento do estudante com necessidades educativas especiais, demandando uma formação específica que contribua para sua atuação no AEE.

O MEC, pensando nessa demanda, implementou uma política pública na perspectiva da formação com o intuito de orientar os professores do AEE quanto ao uso da TA na prática docente. Tal proposta teve o olhar voltado para as SRM de todo o País propondo uma organização de modo a atender todos os Estados brasileiros, firmando junto a estes o compromisso de participação de dois representantes para multiplicar a formação posteriormente.

A imagem a seguir mostra o resultado quantitativo do Projeto de Formação de Professores do AEE em TA promovido pela Assistiva Tecnologia e Educação em 2011 e 2012 em parceria o MEC, fechando o ciclo de atendimento aos Estados. No

entanto, pesquisas recentes apontam ainda para a necessidade de formação nessa área como Lourenço (2012), Salomão (2012), Hummel (2015), Wandermurem (2016) Borges e Tartuce (2017) e Salgado (2018).

Figura 6 – Formação em nível nacional.



A imagem organizada ao término da última formação no Instituto Assistiva delinea ao término dos 17 eventos presenciais onde receberam 219 professores de todas as regiões brasileiras. Os participantes, com compromisso de multiplicar, formaram 1.832 professores distribuídos nos 505 municípios. Essa proposta foi idealizada pelo MEC em parceria com o Instituto como uma política pública para a formação continuada em TA para o AEE de modo a contemplar os profissionais que atuam nas SRM com vistas a utilização dos recursos distribuídos por esse Ministério para o atendimento aos estudantes matriculados nessas turmas.

Ao falar de formação em TA, há que se levar em consideração as pesquisas existentes realizadas no país e suas contribuições. Em uma dessas pesquisas, Hummel (2015) considera um desafio para Educação Especial a formação de

professores para atuar com recursos e equipamentos de na área de Tecnologia Assistiva e, nesse sentido, propôs em sua obra um modelo de formação presencial após verificar que pesquisas recentes têm mostrado que a avaliação da modalidade a distância aponta alguns indicativos da necessidade de aula presencial.

Pensando na realidade do DF, Salomão e Souza (2012) ao realizarem um estudo sobre a utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados no Programa SRM, no AEE, apontaram para a necessidade de realização de outras pesquisas como forma de aprofundar questões relacionadas à formação de profissionais e de organização da SR para apoio efetivo à inclusão escolar.

Nesse sentido, a oferta da formação em TA está em concordância com os anseios apresentados no Decreto nº 186/2008, que aprovou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e de seu protocolo facultativo assinado em Nova Iorque, uma vez que esse espaço formativo traz à tona a compreensão dos documentos normativos que esclarecem sobre as atribuições do profissional que atua no AEE, apresenta o conceito e a proposta de atuação no sentido de implementação e uso adequado dos recursos e estratégias necessários ao acesso do estudante com deficiência a esse serviço.

Essa proposta corrobora com a demanda existente, dando resposta a várias pesquisas que apontam para a necessidade de formação e propondo que os recursos cheguem a sala de aula regular, ao aluno e contribuindo para que toda a comunidade escolar compreenda a relevância desse serviço. A partir dessa compreensão, será possível dialogar sobre inclusão de uma forma mais clara.

Ao refletir sobre o contexto delineado, esse estudo foi organizado em seu percurso de modo a compreender a formação ofertada, as percepções e anseios apresentados pelos profissionais que vivenciariam o curso e continuam atuando dentro da atual conjuntura. Para tanto, foi traçado um caminho com estratégias bem definidas com foco na análise da estrutura da formação continuada em TA ofertada pela EAPE – SEEDF.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Pesquisa exploratória: uma busca pelo inédito viável

Para situar a dimensão de estudos sobre a temática elegida, a relevância da mesma foi realizada pesquisa criteriosa ao banco de teses e dissertações, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Visita ao banco de teses e dissertações.

PLATAFORMA	DESCRITORES/ ENCONTRADOS	TIPO/ GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO
Google Acadêmico	- 5.610 resultados para Formação docente Tecnologia Assistiva	Mestrado (Dissertação) Doutorado (Tese) Ciências humanas
Banco de Teses da Capes – http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/	- 33396 resultados para Formação docente Tecnologia Assistiva. De 1997 a 2018 -151 resultados para "Tecnologia Assistiva" -57 resultados para "sala de recursos multifuncional"	
Scielo - https://www.scielo.org/	-1 resultado para Tecnologia Assistiva e formação docente a partir de 1999	
ERIC - https://eric.ed.gov/	- 49 resultados para assistive technology teacher training- Nos últimos 10 anos	

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Os descritores utilizados como filtro, ao navegar no banco de teses e dissertações, foram “Tecnologia Assistiva” e “formação” de forma conjunta uma vez que individualmente esses descritores apresentavam um número bastante significativo de pesquisas. Para a seleção inicial, foram identificadas as pesquisas referentes aos últimos dez anos, seguidas da leitura dos títulos e palavras-chave, finalizando com a análise dos resumos. Todo esse procedimento se deu em virtude da dimensão dessas temáticas pois há que se considerar que estudos relacionados à TA e formação abrangem diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, saúde

e sua gama de possibilidades como terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia dentre tantas. Em se tratando dessa busca, houve o cuidado de selecionar pesquisas que abordassem a Educação e o AEE em seu contexto, o que tornou o filtro mais restrito e mais próximo desse estudo. Essa dinâmica possibilitou observar metodologias usadas e caminhos já percorridos, averiguando também nas conclusões o destaque para a necessidade da formação continuada.

Dentre as pesquisas apresentadas, uma coordenada por Schlünzen (2011) teve destaque pois em uma das fases sobre a 1ª edição do curso de TA abordou as percepções dos participantes na formação em TA, fazendo uma retrospectiva ao final do curso onde havia o objetivo de formar e selecionar tutores a distância. Ao término, a maioria considerou a parte relacionada a ferramentas e operacionalização do ambiente virtual mais fácil do que a formação pedagógica intuindo sobre aprofundar as reflexões acerca das estratégias pedagógicas.

Nessa direção, após sondagem no banco de teses e dissertações, dentre os diversos estudos relacionados à formação, verificou-se que trinta e cinco pesquisas abordam de forma mais direta o uso da TA no contexto da educação para o AEE. Desses, muitos giraram em torno da aplicação e acompanhamento da formação. Em pesquisa realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2007, sobre o uso de TA e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em sala de aula, foi constatada a importância da formação continuada.

Para os autores, “a formação continuada deve ser uma meta de todos os educadores que se comprometem em oferecer uma educação de qualidade, seja ela em qualquer nível escolar (NUNES; DELGADO; SCHIRMER; WALTER, 2011, p. 35). Para Hummel (2015), a formação de professores para atuar com recursos e equipamentos de na área de TA é considerada um desafio e propôs em sua pesquisa um modelo de formação presencial na expectativa de acompanhar esse processo formativo onde foi percebido a necessidade de formação acerca não só do conhecimento, mas também do manuseio dos recursos.

Sendo assim, para o bom andamento desse estudo, foi importante seguir todo o protocolo de validação da pesquisa passando pelo parecer da SEEDF para autorização por intermédio da EAPE, seguido do posicionamento favorável através do Parecer Consubstanciado nº 4.083.972/2020 do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS, Anexo E) após seguir todos os trâmites solicitados na Plataforma Brasil. Esta trata-se de uma base nacional e unificada de

registros de pesquisas envolvendo seres humanos que autoriza a pesquisa e acompanha seu desenvolvimento por meio de relatórios.

Em se tratando do estudo aqui delimitado, a voz apresentada foi a dos profissionais que participaram o curso e atuaram com estudantes com deficiência após a formação, sendo nomeados como egressos por esse motivo. Sendo assim, foi focado no significado que os participantes deram às questões apresentadas. A investigação foi realizada de forma interpretativa, onde de acordo com Creswell (2010) reporta a necessidade de múltiplas visões que precisam ficar claras a partir das interpretações dos leitores, participantes e pesquisador. Para tanto, além dos egressos, houve a necessidade da escuta atenta aos gestores da EAPE de modo a possibilitar a amplitude do olhar ou de forma mais clara, o olhar de vários ângulos.

6.2 Um percurso em meio a pandemia

Diante do atual cenário em que o mundo está passando, é importante esclarecer a decisão pelo caminho traçado para o bom andamento desse estudo de forma a preservar também a saúde dos envolvidos. O quadro exposto a partir da COVID 19 apresentado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que é a agência internacional de saúde especializada para as Américas, em sua Folha Informativa, esclarece que o surto causado pelo vírus pressupõe o mais alto nível de alerta sendo caracterizada como pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Nessa mesma data, em atenção ao apresentado pela OMS, o Governador do DF, Ibanês Rocha, por meio do Decreto nº 40 509/2020 dentre outras orientações, suspendeu as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. O isolamento social foi ampliado de modo que o contato inicial se deu a partir do envio de e-mail, seguido de esclarecimentos e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde foram colhidas as assinaturas, escaneadas ou fotografadas e enviada ao pesquisador. Foi apresentada a possibilidade de levar o Termo impresso, mas apenas um dos participantes não tinha condições de imprimir, portanto, este recebeu o formulário em casa para coleta da assinatura de forma presencial.

A realização das entrevistas e do Grupo Focal ocorreram utilizando dois recursos: *WhatsApp*, um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e

chamadas de voz para smartphones onde é possível a realização de troca de mensagens de voz e escritas e pelo *MEET*, um aplicativo que permite a realização de videoconferência com a possibilidade de participação de todos os selecionados. Nessa etapa, tornou-se necessária a orientação e o planejamento para testagem antes da realização formalizada para minimizar contratemplos.

Devido ao fato de ter utilizado o *MEET*, disponibilizado no Gmail gratuitamente, este não possui a opção de gravação. Nesse sentido, um recurso de apoio foi o Programa *aTub Catcher* que, dentre outras funções, permite a captura de tela com áudio e, para além dessa gravação de imagem e áudio, como medida de segurança para prevenir alguns problemas técnicos, foi realizada a gravação do áudio também por meio do celular. Os dois equipamentos foram suficientes para o registro de forma efetiva e segura.

Cabe ressaltar que diante do contexto de isolamento e por residir em região do campo foi necessário potencializar o sinal de conexão e manter contato direto com o responsável pelo fornecimento da internet para prevenir falhas na conexão. Qualquer queda de energia ou de acesso à internet tornaria inviável um dia de coleta de dados.

6.3 Abordagem Qualitativa da Pesquisa

Este estudo se utilizou de uma metodologia com abordagem qualitativa, para compreender a prática pedagógica do profissional que atua no AEE a partir da formação continuada em TA e suas demandas de formação para esse tema diante do seu contexto atual. Segundo Minayo (2019), a pesquisa qualitativa trabalha com o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 14).

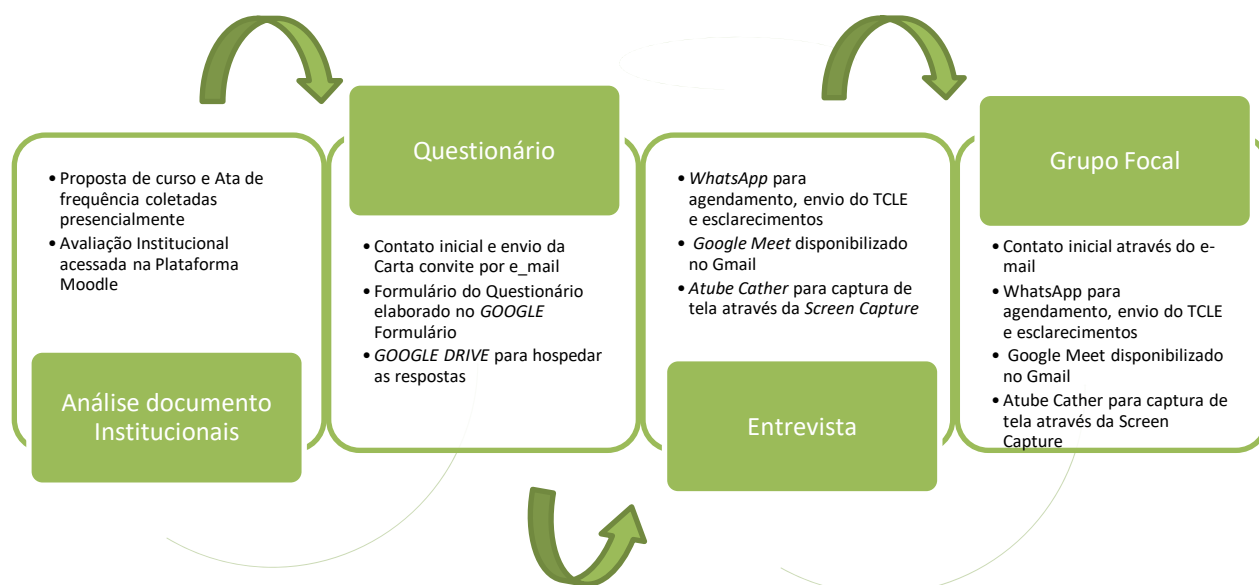
Os instrumentos utilizados para este estudo foram distribuídos nas seguintes etapas: análise documental, aplicação do questionário, organização do grupo focal para emergir uma multiplicidade de pontos de vista pelo próprio contexto da interação que foi criado conforme ressaltado por Gatti (2012), possibilitando a captação de significados que por outros meios seria difícil perceber.

6.4 Estratégias de Coleta de Dados

O procedimento adotado ocorreu a partir de uma sequência que facilitou na seleção dos participantes que fizeram parte do grupo focal. Mas, inicialmente, ao realizar a análise dos documentos institucionais, foi identificada a proposta de curso e todos os participantes egressos da formação especificada nessa pesquisa. Os profissionais selecionados foram aqueles concluintes do curso TA com ênfase no AEE realizado pela EAPE que receberam um questionário via *Google Drive* para preenchimento e identificação do perfil com vistas a participar do grupo focal. Esse perfil citado está relacionado aos professores que estão atuando, no ano vigente, com estudantes com deficiência e se utilizam de recursos e/ou estratégias de TA. Em continuidade, foi realizada a entrevista para captar o olhar sobre a instituição formadora EAPE e finalizando a coleta de dados com a realização do grupo focal registrando todas as falas.

Nas etapas em que surgiu a necessidade do envolvimento dos participantes, foram estipulados os alguns aplicativos para contato e coleta dos dados referentes a cada etapa:

Figura 7 – Etapas da coleta de dados



Fonte: Elaborada pelo autor, 2020

Os aplicativos/ programas foram selecionados com o intuito de apresentar e disponibilizar os recursos mais conhecidos e de fácil acesso para que os participantes

com a intenção de contribuir tivessem maior envolvimento sem que houvesse impeditivos e minimizar contratempos. Dentre os recursos elencados na imagem apresentada, o *Meet* é uma ferramenta que dispensa a instalação prévia, tornando necessário apenas entrar com antecedência, testar imagem e som e, posteriormente, enviar o link pelo *WhatsApp* otimizando a entrada de todos na sala virtual.

6.4.1 *Análise de Documentos Institucionais*

Para melhor delimitar esta pesquisa, houve a necessidade de acessar a proposta do curso especificado no projeto, a relação dos professores participantes e que concluíram este mediante acesso à ata de frequência, verificando também sua lotação à época. Para efetivação dessa etapa, foi solicitada a autorização junto à SEEDF para acesso aos arquivos guardados no setor de documentação da EAPE. Posteriormente, foi realizada a análise das propostas do curso a partir da leitura do formulário específico para esse fim comparando os objetivos e estratégias, respectivos a cada ano, e avaliação final do curso realizada pelos cursistas. Tais documentos foram revisitados durante toda a pesquisa dialogando com as reflexões que surgiram no transcorrer das demais etapas.

6.4.2 *Questionário*

A aplicação do questionário possibilitou o mapeamento mostrando onde estão atuando recentemente esses profissionais e traçando seu perfil de modo a verificar quantos e quais profissionais estão em AEE, em que Coordenação Regional de Ensino, faixa etária, anos de experiência nesse tipo de atendimento e se usa recursos e/ou estratégias de TA em sua prática pedagógica, uma vez que foi de fundamental importância selecionar os participantes que acompanham diretamente estudantes com deficiência e que se utilizam dessa área em seu planejamento.

Após relacionar a identificação de todos os participantes concluintes da formação, a partir da ata, que foi investigada nesse estudo, foi enviado por e-mail o formulário para o seu preenchimento. Este foi elaborado no Google-documentos pois o recurso permitiu otimizar os registros e tabular os dados posteriormente.

No que concerne ao uso do questionário, com 80 respondentes, foi possível nortear posteriormente as questões que foram elaboradas e apresentadas na

realização do grupo focal dando posteriormente profundidade ao que foi respondido de forma mais objetiva nessa etapa. Gatti (2012) apontou ainda que a partir do questionário, a atividade em grupo proporciona a verificação da lógica e das representações que conduzem a resposta.

6.4.3 *Entrevista Semiestruturada*

Privilegiando a comunicação, optou-se pela entrevista semiestruturada que foi realizada juntamente com o subsecretário da EAPE que esteve na época da formação e o atual com a intencionalidade de enriquecer as percepções, tangenciando os vários aspectos formativos e sua vivência pois, de acordo com Minayo (2019), esse instrumento combina perguntas fechadas e abertas permitindo que o entrevistado possa discorrer sobre o tema. Essa conversa trouxe informações pertinentes que agregaram aos dados coletados por meio da análise dos documentos e contribuíram para reflexão acerca da formação continuada no DF.

A escolha em entrevistar os subsecretários da EAPE, aqui identificados como G1 e G2, possibilitou compreender a visão da instituição e apresentou informações relacionadas à organização, atendimento às demandas, sejam elas por intermédio das Políticas Públicas ou do contexto local e os critérios para realização dos cursos nesse espaço. Para registrar toda a entrevista, a opção foi a de gravar a conversa com a anuência do entrevistado, captando toda a fala para análise detalhada. A entrevistas com o Gestor 1 ocorreu utilizando o recurso *MEET*, a gravação do vídeo e áudio através do Atuber Cater e gravação do áudio através do celular para o caso de algum imprevisto. Em relação ao Gestor 2, a entrevista prosseguiu seguindo o mesmo protocolo. Mas, devido à ascilação apresentada ao usar o Nootbook, a continuidade ocorreu gravando as perguntas finais no áudio do WhatsApp e recebendo a resposta no mesmo formato logo em seguida. Essa opção demandou um tempo maior que o previsto, inicialmente; mas, foi aceita pelo Gestor 1 pois ele necessitou remarcar várias vezes devido seu envolvimento sistemático na implementação dos Programas organizados no Canal EAPE hospedado no Youtube, denominado Escola em Casa DF e Lives para orientar pais e professores em tempos de pandemia.

6.4.4 Grupo Focal

Ao abordar o grupo focal, Morgam e Krueguer (1993) pontuaram que a pesquisa com esse tipo de proposta tem como objetivo captar sentimentos, conceitos, atitudes, crenças, experiências e reações que não poderiam ser percebidos através dos questionários e/ou entrevistas.

Essa abordagem, esclarecida por Gatti (2012), visou compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, suas práticas cotidianas, ações e reações. Uma técnica significativa para entendimento das representações, hábitos e nesse caso, práticas cotidianas dos docentes que partilham de realidade semelhante.

Nesse sentido, o grupo foi organizado após coleta de dados, questionário e entrevista para que participem dessa etapa aqueles profissionais que citam atuar com estudante com deficiência utilizando estratégias e recursos de TA dentro de sua prática pedagógica e demonstraram interesse em contribuir para essa pesquisa.

No intuito de organizar essa técnica, Minayo (2019) propôs a organização de um grupo contendo entre seis e doze interlocutores. Portanto, esse estudo preveu o convite para a participação a partir do número máximo apresentado para que, mesmo havendo imprevisto ou desistência, a dinâmica pudesse ocorrer sem prejuízos a sua realização e com a perspectiva de contemplar professores lotados em regionais distintas para captar olhares de realidades diferenciadas.

A proposta do grupo focal viabilizou uma das considerações apresentadas por Tardif (2014), a de reconhecer que os professores “deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua formação profissional” independentemente de onde ela ocorre (p, 140). Esse espaço dialógico possibilitou esse dizer a partir da vivência entre a formação e a prática docente com vistas ao atendimento ao estudante com deficiência.

Na compreensão da importância em focalizar no tema central desta pesquisa, Minayo (2019) destacou a importância do relator e coordenador. Sendo assim, a dinâmica seguiu selecionando um relator com vistas a ajudar o coordenador nos aspectos organizacionais de modo a promover a participação de todos. Para esse momento, foi delimitado o tempo entre uma hora e meia a duas evitando o cansaço ou desvio do tema apresentado na pesquisa.

Para o registro da reunião, foi planejada a organização com o uso dos seguintes instrumentos: realização da videoconferência utilizando o *Google Meet* e gravação através do programa *Atube Cather*, um programa gratuito que dentre outros recursos realiza a captura de tela ao optar pelo recurso *Screen Capture* gravando o que está disponível na tela do computador e filmagem utilizando o celular para obter mais de uma captura da reunião e um registro fidedigno uma vez que a matéria prima nessa etapa é a fala.

Nessa etapa, o contato inicial foi realizado via e-mail, o mesmo do endereço eletrônico em que foi enviado o questionário, onde além do breve esclarecimento, foi o momento de solicitar o número de celular utilizado por cada um, esclarecendo que essa informação seria utilizada única e exclusivamente para organizar um grupo no *WhatsApp* com a intencionalidade de definir a data e horário mais viável para todos, explicar mais detalhadamente o objetivo da realização do grupo focal e sua organização. Para tanto, foi marcada uma data onde os envolvidos entraram no Meet, fizeram a testagem e somente depois foi marcada a data para que todos entrassem para dar início ao grupo focal. É interessante acrescentar que foram seis participantes para que a fala ficasse bem distribuída dentro do tempo estipulado.

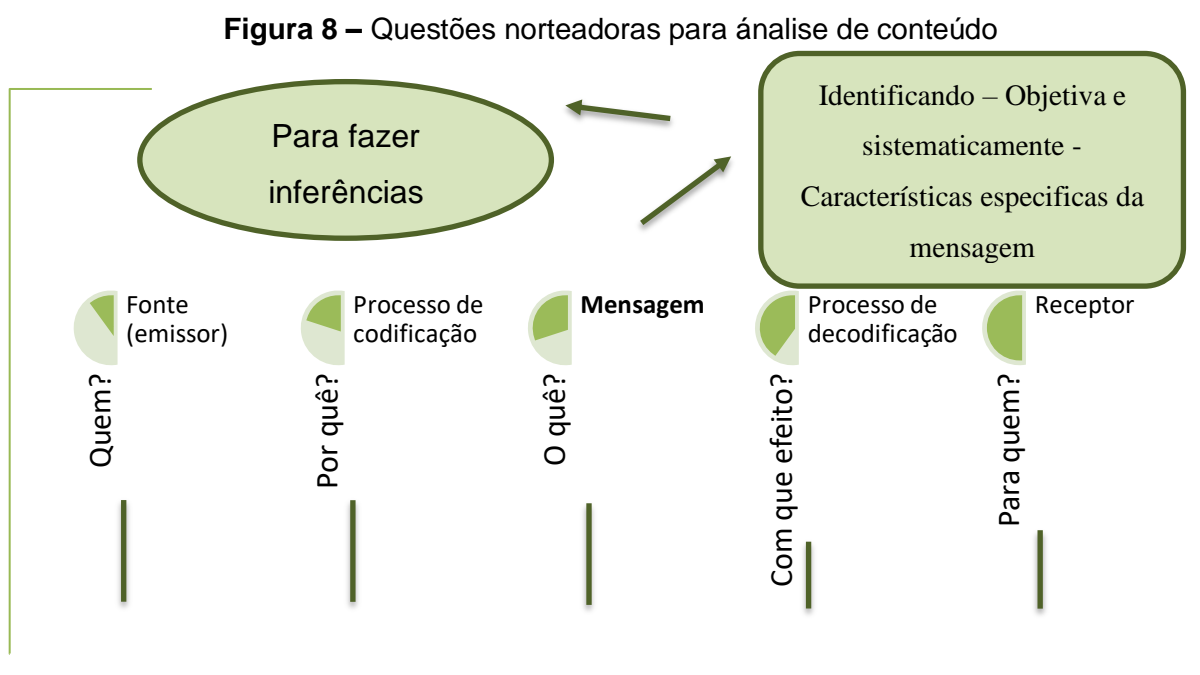
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.
Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

Nesse estudo, optou-se por trazer à tona as vozes dos sujeitos, resgatando registros e coletando falas e percepções acerca do processo formativo experienciado e, para tanto, a imersão nas leituras e revisitação as gravações foram cruciais no tratamento das informações coletadas.

A proposta para tratamento das informações é compreendida por Franco (2018) como uma concepção crítica e dinâmica da linguagem entendida como expressão da existência humana (p.13). As inferências apresentadas a seguir foram realizadas após coleta de todas as informações e registros, compreendidas por Bardin (2009), a partir da análise dos conteúdos se utilizando de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos da mensagem.

Nesse contexto, destaca-se a importância das mensagens a serem coletadas. Franco (2019) apresentou algumas questões norteadoras, delineadas através do seguinte organograma:



Fonte: Adaptação do autor para características delineadoras Franco (2019, p. 25).

Destaca-se, na figura acima, como o ponto de partida a mensagem, uma vez que ela traz consigo uma gama de informações referentes ao autor da fala ou escrita. O autor considera também que, a partir da interpretação, as descrições minuciosas (2019, p. 31) e as inferências, no tratamento das mensagens podem trazer à tona conteúdos que extrapolem o conteúdo da mensagem.

Para organização dessa análise, as categorias surgiram a partir das falas dos participantes e acrescentadas em conformidade com a relevância do tema.

Esses indicadores orientaram na organização da relação entre os conceitos, documentos norteadores utilizados nessa pesquisa e as falas registradas de modo a contribuir para análise do tema proposto. Para tanto, foi realizada de gravação da entrevista e da reunião do grupo focal utilizando como suporte a função “Ditar” disponibilizada no editor de texto Word. Para utilizar esse recurso, a função “Ditar” ao ser acionada capta o áudio que está sendo transmitido. Tal suporte não é preciso pois os ruídos extras e a forma de falar não permitem uma transcrição tão fluída, mas ajuda bastante acelerando o processo de transcrição otimizando o tempo para revisar a gravação e registro.

7.1 EAPE: Espaço formativo: que lugar é esse?

Em 1988, o Secretário de Educação à época, teve como motivação para a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAP) o fato de não ter havido mudança no trabalho docente a partir de cursos ofertados anteriormente e acrescentando que deveria haver uma relação entre as escolas com as universidades visando contribuir com a formação continuada conforme esclareceu Santis (2002). Essa criação ocorreu a partir da Resolução nº 2.416, de 10 de agosto de 1988, do Conselho Diretor da FEDF, órgão vinculado à Diretoria Executiva da Fundação, destinado ao aperfeiçoamento profissional de especialistas, professores e servidores do quadro de pessoal do DF.

A formação continuada aponta para uma formação permanente retratada por Carbonell (2002) como uma formação ao longo da vida levando em consideração a relevância em gerenciar a própria aprendizagem e o uso do tempo. Esse espaço, implementado no DF, possibilita que os profissionais da educação tenham a oportunidade de participar das atividades formativas no horário de trabalho dentro de uma organização anual apresentada por meio de Portaria, que abrange a distribuição

da carga horária com os horários destinados à regência, coordenação em se tratando de professor e quais horários e dias da semana são disponibilizados para formação.

Desde então, essa Escola sofreu modificações no que se refere a concepções e estrutura, tanto física quanto organizacional até chegar no formato que se apresenta, tendo como fruto de debates as Diretrizes de Formação Continuada publicada em 2019, partir da construção de um coletivo formado por profissionais da EAPE e tendo como colaboradoras a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UNB), Universidade Católica de Brasília (UCB), Sindicato dos Professores (SINPRO/DF) e o Sindicato dos Trabalhadores das Escolas Públicas no Distrito Federal (SAE/DF).

Dedicada à formação continuada, a estrutura física que até o momento atual está situada na Asa Sul, Quadra SGAS 907 Sul – Brasília DF e se apresenta como Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação é um espaço composto por auditório, laboratório de informática equipado com computadores com Sistema Linux, salas destinadas ao planejamento, cursos, palestras, oficinas, estudos, fóruns dentre outras ações destinadas a formação. Essa estrutura fica na capital federal, no entanto, também, são ofertados cursos dentre outras atividades nas demais cidades do DF.

Essa estrutura também disponibiliza a oferta em Educação a Distância (EaD) se utilizando da Plataforma Moodle (Modular Object- Oriented Dynamic Learning Environment), sendo compreendido como ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada, também conhecido como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Ao analisar o formulário de proposta de curso (Anexo A), apresentado no Site da Instituição, pode-se perceber que ao organizar a carga horária, existe a possibilidade em estruturar a formação contendo horas diretas especificando o quantitativo de encontros presenciais, horas indiretas e no AVA. Não foram encontradas orientações quanto ao percentual dedicado a cada etapa citada. A proposta de formação pode ser apresentada à EAPE pelos formadores lotados na Subsecretaria, Coordenações Regionais de Ensino e parceiros.

A Portaria nº 503, de 14 de novembro de 2017, ao tratar das questões administrativas da EAPE esclarece entre outros aspectos que as modalidades:

- presencial ocorre quando o processo de ensino-aprendizagem se dá majoritariamente por meio de encontros presenciais com o formador;

- a distância, quando o processo de ensino-aprendizagem se dá majoritariamente com atuação do formador por meio de TICs, em lugares e tempos diversos. (Brasília, 2017).

As modalidades apresentadas podem ocorrer combinando-as às formações na própria EAPE ou em polos definidos pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que ficam situadas em cada cidade do DF.

Salienta-se, ainda, que a partir da Portaria é possível perceber claramente que esse espaço não destina-se apenas aos cursos, oficinas e afins; mas, também, à implementação de políticas públicas, atendimento das demandas apresentadas pelos próprios profissionais da SEE-DF e pesquisa à respeito das temáticas de formação continuada e de políticas públicas no âmbito da educação básica em conformidade com o Art. 8 alterado pela Portaria nº 11 de janeiro de 2019. Todo planejamento deve se apresentar em consonância com os Planos Nacional e Distrital de Educação e o Currículo de Educação Básica do DF.

Toda essa organização visa a oferta de formação para todos os profissionais da SEE DF independente de ser efetivo ou e de estar em contratação temporária com o enfoque para demandas existentes.

7.2 O curso analisado – Tecnologia Assistiva com ênfase no Etendimento Educacional Especializado

Para este estudo, foi selecionado um curso ofertado em anos diferentes onde nos anos de 2012 e 2013 ocorreu na modalidade presencial, tendo como avaliação do curso formulário próprio impresso e recolhido ao final do último encontro conforme registros apresentados. No ano de 2014, o curso ocorreu de forma presencial tendo a avaliação ao final do curso hospedado na Plataforma Moodle e; em 2017, o curso teve, além da modalidade presencial, a utilização do AVA contendo realização de atividades além de um repositório de textos estudados e finalizando com a avaliação.

A avaliação mencionada ocorre ao final de cada curso, oficina ou palestra e possui um formato padrão dividida em questões objetivas: autoavaliação, avaliação do formador, organização do trabalho pedagógico, espaço físico e duas questões subjetivas sendo elas:

- a. O curso contribuiu para melhoria do trabalho que você desenvolve? Justifique
- b. Há sugestões para melhoria do curso? Quais?

Tais questões trazem as percepções ao término do curso, sem expor aqueles que preenchem uma vez que não há identificação dos participantes e nem obrigatoriedade de preenchimento. A EAPE possui esses documentos arquivados, sendo que os mais recentes encontram-se armazenados na plataforma Moodle.

7.2.1 Formação Continuada: Proposta dos Cursos

As propostas de formação ofereceram pequenas modificações de acordo com a tabela comparativa. No decorrer dos anos de oferta foi se abrindo a possibilidade de participação dos professores regentes. O que antes era destinado exclusivamente para quem atuasse em SR, foi modificando para que tivesse a formação no AEE obrigatoriamente e por fim preferencialmente. Essa alteração possibilita uma maior participação dos professores independentemente de estar atuando no AEE.

Houve em seu segundo ano de oferta uma organização em polos mas que não ocorreu nos anos seguintes.

Outro aspecto apresentado foi a inserção do ambiente virtual de aprendizagem através da Plataforma Moodle. Gradativamente foi ampliando a utilização dessa ferramenta começando ao hospedar as avaliações realizadas ao final do curso e também no registro das atas de frequência, posteriormente com a realização de atividade nessa plataforma.

Um dos materiais solicitados nos quatro anos do curso foi o Portfólio, onde cada participante iria construir o seu com as atividades apresentadas no curso, suas aplicações e percepções. Esses materiais nos anos de 2012 e 2013 foram feitos em material físico (pasta com registros escritos, digitados e imagens) sendo devolvidos após conclusão do curso e nos dois últimos anos os registros ficaram salvos no ambiente virtual. Assim, como os textos para leitura complementar que ficam disponíveis aos cursistas mesmo após conclusão do curso.

Partindo da observação em relação ao objetivo do curso, este sofreu uma modificação em seu último ano, sendo utilizadas outras ferramentas da plataforma, como por exemplo, o Fórum. Esse recurso possibilita o registro das contribuições individuais e na proposta dessa atividade havia um questionamento para que os cursistas, além de digitarem suas contribuições, deveriam comentar a resposta de outro participante para uma interação. Esse recurso não ocorreu necessariamente em tempo real, já que o participante teria até uma semana para responder a atividade.

A primeira versão do curso teve a distribuição de vagas organizada por CREs, na prerrogativa de ter participação de representantes de todas as cidades do DF. Na segunda versão, percebeu-se uma organização por polos, tendo a participação de um número maior de formadores e nas duas últimas versões não houve organização de vagas em polos e nem por CREs com a participação de apenas dois formadores em formato de bidocência, levando em consideração a especificidade de um dos formadores por sua condição física em decorrência da Paralisia Cerebral.

Quadro 5 – Proposta do curso Tecnologia Assistiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.

ANO	CARGA HORÁRIA	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	OBJETIVOS	AO FINAL DO CURSO	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	AValiação DOS CURSISTAS	AValiação DO CURSO
2012	60	3 vagas por Unidade de Ensino 2 turmas: 42 vagas Atuar em Sala de Recursos Multifuncional. Em caso de vaga disponível será preenchida pelo candidato seguinte de acordo com a lista e espera	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o preenchimento dos formulários do AEE, identificar no relatório de Estudo de Caso, as reais necessidades do estudante e as possibilidades de adequação no contexto escolar para proporcionar condições de aprendizagem significativa, 	<ul style="list-style-type: none"> Entender a importância da Psicomotricidade no AEE Identificar os Eixos transversais no AEE Conhecer as funções do Software Boardmaker Conhecer o Sistema Dosvox, noções básicas Identificar as opções de acessibilidade do Windows Compreender o conceito de CAA e sua aplicação no contexto escolar Identificar Softwares, livres, de CAA Confeccionar de Materiais e atividades específicas para desenvolvimento das aprendizagens do estudante. Identificar opções de acessibilidade favoráveis ao estudante. 	Não	Construção do portfólio apresentando a aplicabilidade de um instrumento/ recurso/ estratégia e a evolução do estudante observado no atendimento em Sala de Recurso.	Em formulários próprios da EAPE no penúltimo encontro. Sem identificação do cursista. Em formulário impresso.
2013	80	6 turmas:120 vagas Prioritariamente professores que atuam nas SRs.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o preenchimento dos formulários do AEE, identificar no relatório de Estudo de Caso, as reais necessidades do estudante e as possibilidades de adequação no contexto escolar para proporcionar condições de aprendizagem significativa, 		Sim (Apenas para realização da avaliação Institucional)	Construção do portfólio apresentando a aplicabilidade de um instrumento/ recurso/ estratégia e a evolução do estudante observado no atendimento em Sala de Recursos	Em formulários próprios da EAPE no penúltimo encontro. Sem identificação do cursista Hospedado em ambiente virtual - Moodle
2014	80	2 turmas: 60 vagas. Prioritariamente professores que atuam nas SRs.; Professor que atenda estudantes com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o preenchimento dos formulários do AEE, identificar no relatório de Estudo de Caso, as reais necessidades do estudante e as possibilidades de adequação no contexto escolar para proporcionar condições de aprendizagem significativa, 		SIM (Apenas para realização da avaliação Institucional)	Construção de um portfólio onde os cursistas registraram individualmente suas reflexões e relatório das experiências realizadas com os estudantes atendidos na sala de recursos durante o curso.	Em formulários próprios da EAPE no penúltimo encontro. Sem identificação do cursista. Hospedado em ambiente virtual - Moodle
2017	80	1 turma: 20 vagas Preferencialmente, atuar em Sala de Recursos Multifuncional Demais interessados: comprovação de formação no AEE.	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar aos professores que atuam em SR e demais professores com formação no AEE, o (re) conhecimento e a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC, que compõe a SRM, e outras ferramentas de acessibilidade gratuitas que facilitam o processo de ensino aprendizagem do estudante público do AEE. 		SIM (Híbrido)	Proposta descrita em nova versão do formulário sem campo para descrição para o processo avaliativo. No entanto, constam no ambiente virtual, fórum de discussão e a elaboração de um glossário coletivamente e aplicação de um recurso para apresentação presencialmente.	Em formulários próprios da EAPE no penúltimo encontro. Sem identificação do cursista. Hospedado em ambiente virtual - Moodle

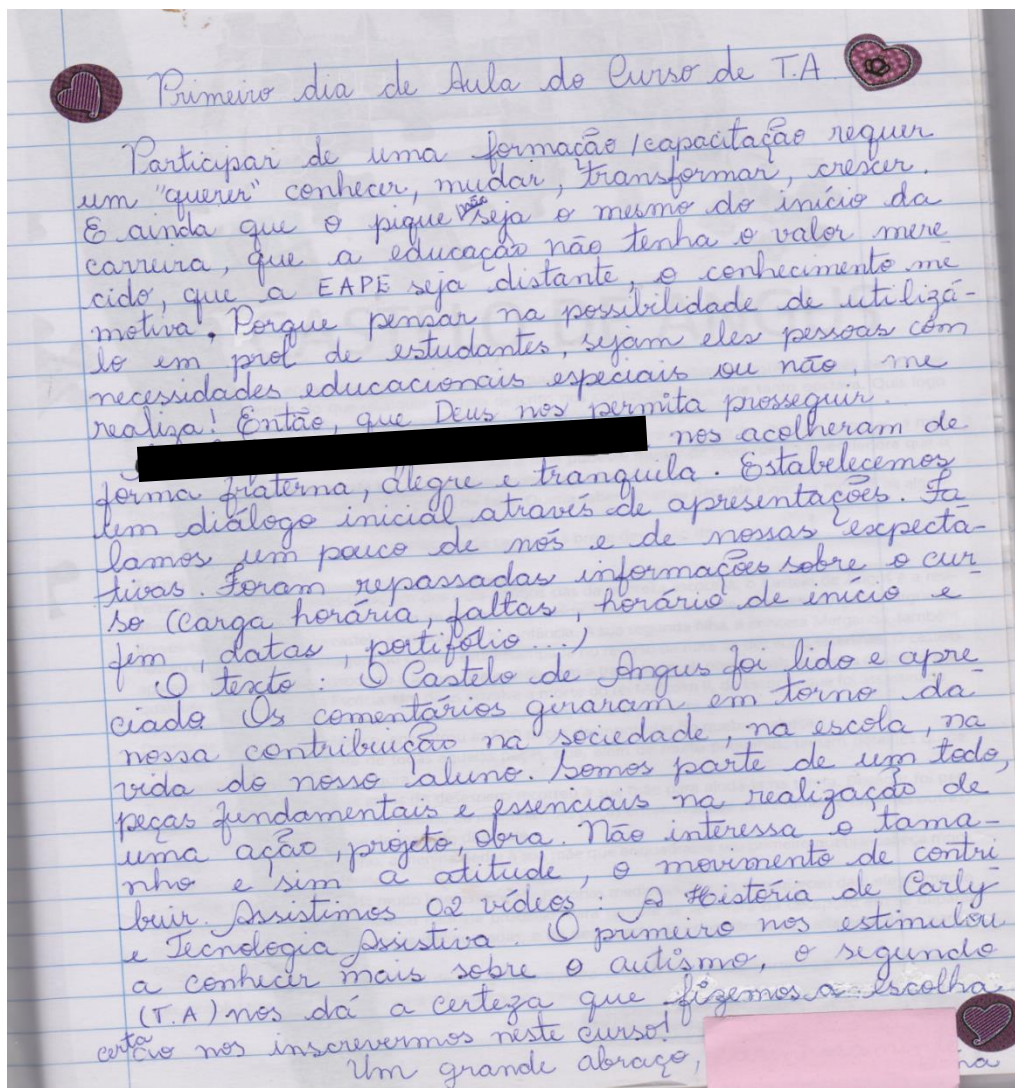
Fonte: Elaborado pela autora a partir das proposta de curso (2020).

7.2.2 Diário de Bordo do curso – um panorama sobre os encontros

Um registro bastante significativo que foi o diferencial em seu primeiro ano de realização foi o diário de bordo do curso consultado. Uma ferramenta que, de acordo com a leitura, apontava os registros do encontro por um dos participantes e era lido no encontro seguinte, resgatando as ações que ocorreram no encontro anterior.

Essa ferramenta contribuiu para melhor entendimento daqueles que por questões diversas chegou atrasado ou faltou em algum momento. Interessante também a percepção quanto as escritas personalizadas carregadas de informações.

Imagem 1 – Primeiro encontro presencial (2012).

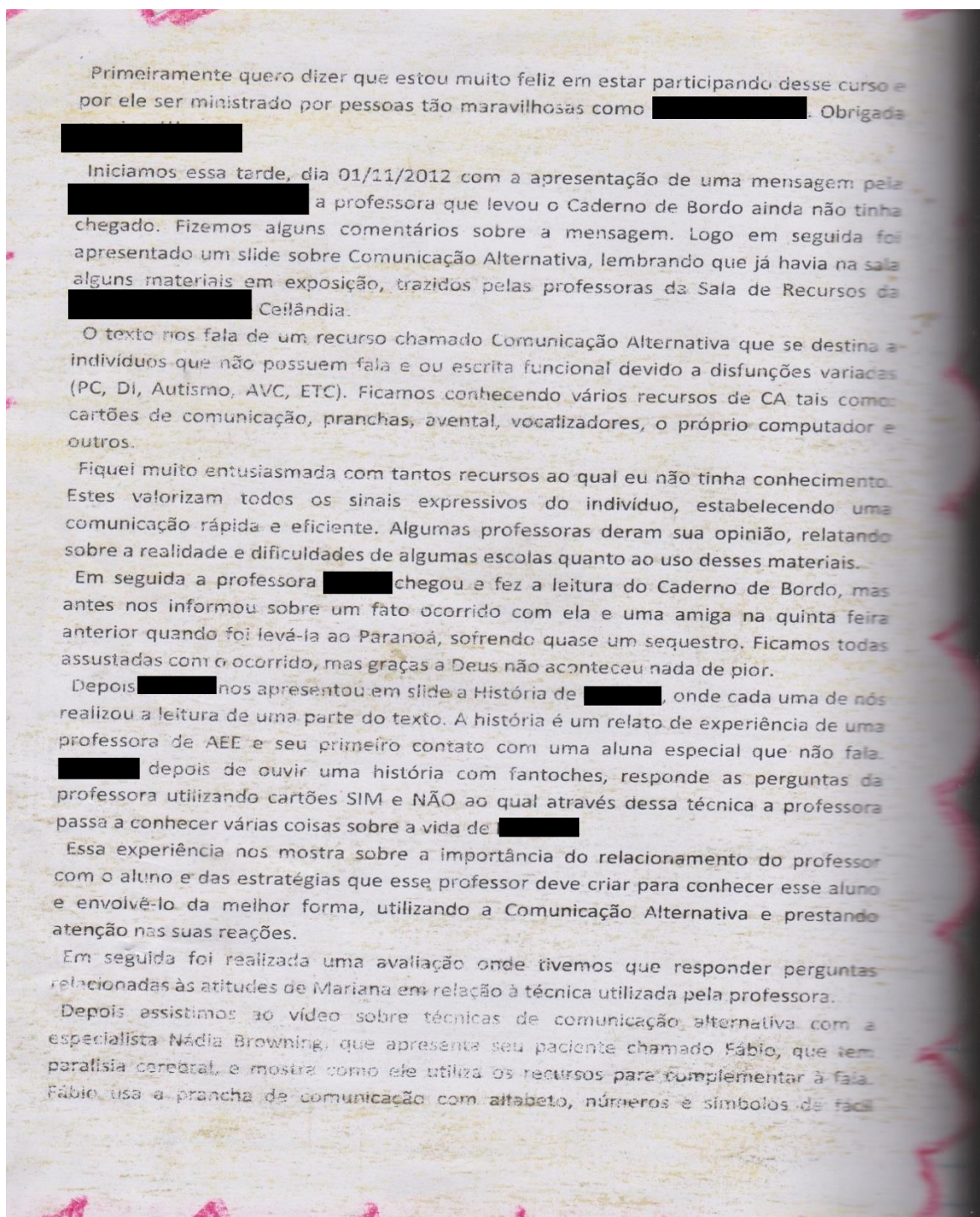


Fonte: acervo do formador, 2012 – Marcação feita pela autora para manter o anonimato dos formadores.

O registro do primeiro encontro já traz algumas características do professor que realizou a escrita, como por exemplo ao falar do seu “pique” demonstrando que já tem um tempo significativo na SEEDF. Relata também a distância, mas ao mesmo tempo, já expressa sua opinião sobre o que compreende sobre formação continuada entendida em sua anotação espontânea como um momento que “requer um querer, conhecer, mudar e transformar” ou seja o conhecimento pressupõe um movimento onde alguma mudança deva acontecer. A apresentação do curso de acordo com as anotações mostrou um contentamento com a escolha realizada.

O segundo registro delinea um dos encontros que ocorreu no meio do curso retratando atividades relacionadas a CAA onde na sala constavam materiais de CAA utilizados no atendimento que ocorreu em uma escola do DF, sendo por tanto, materiais de situação real de aplicação. Nesse planejamento houve a apresentação de uma história relacionada a introdução da CAA trazendo a importância da participação do estudante nesse processo de comunicação;

Imagem 2 – Diário de bordo sobre CAA 2012.



Fonte: acervo do formador, 2012 – Marcação feita pela autora para manter o anonimato dos formadores,

No decorrer das atividades, os cursistas são indagados e estimulados a participar e houve também a produção de uma prancha de comunicação utilizando um software livre.

Cada anotação feita no Diário de Bordo do curso apresenta assinaturas pessoais, situações do cotidiano demonstrando também a criação de um vínculo entre os cursistas de acordo com as afinidades.

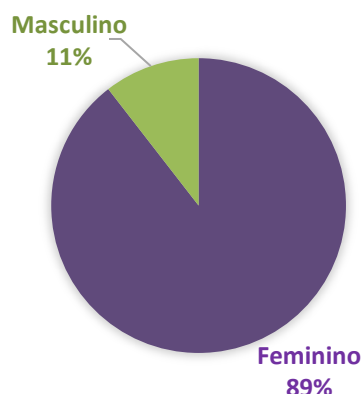
7.3 Mapeamento dos egressos do curso. De quem é o olhar?

Durante esses quatro anos de oferta do curso, passaram por essa formação 159 professores concluintes. Esse dado foi comprovado ao somar os cursistas aptos nas atas de frequência de cada ano. Ao analisar o formulário da proposta de formação, em relação a cada ano foi perceptível detectar diferença quanto aos pré-requisitos descritos para cada ano diversificando os participantes contemplados. Através leitura da Ata de frequência e das respostas contidas no questionário foi possível compreender melhor quem são essas pessoas que optaram pela formação na EAPE uma vez que essa possibilidade parte da escolha de cada um.

Na elaboração do questionário foram apresentados quatorze itens objetivos relacionados à identificação dos participantes que vão desde o tempo de atuação na SEEDF até a lotação atual e escolaridade. E, por fim, cinco questões, onde havia espaço para justificativa, referentes a avaliação da formação.

Ao encaminhar o questionário via endereço eletrônico disponibilizado no cadastro da EAPE, esses professores foram convidados a participar deste estudo respondendo voluntariamente e de forma anônima as questões que serão descritas aqui. As respostas coletadas somaram oitenta formulários preenchidos no *Google Formulário* e possibilitou organizar todos os registros. Os respondentes estarão identificados com a letra R e o número correspondente à sequência da resposta, exemplificando, se o professor tiver sido o terceiro a responder ao questionário receberá a identificação de R3.

No que concerne à questão de gênero, nota-se a presença feminina de forma significativa. Pode-se perceber na busca por formação em TA voltada para o AEE que as professoras têm uma participação de relevância.

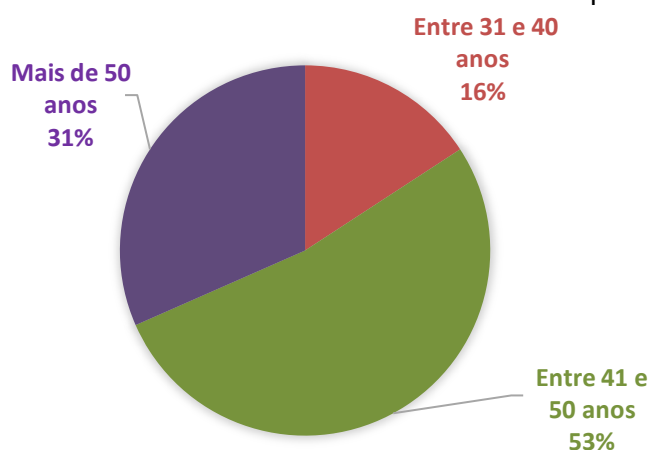
Gráfico 2 – Questão Gênero SEEDF.

Fonte: Dados armazenados no GoogleFormulário arquivo da autora (2020).

A imagem referente à questão de gênero corrobora com dado apresentado pela SEEDF/2018 em seu Site onde foi apontado que as mulheres representam 72% do quadro de servidores e destacam que a maioria dos cargos de gestão são ocupados pelas servidoras da rede pública de ensino.

Todos os profissionais possuem graduação, apenas um respondente não possui especialização, cinco professores possuem mestrado, um concluiu o doutorado e dois professores estão com mestrado em andamento.

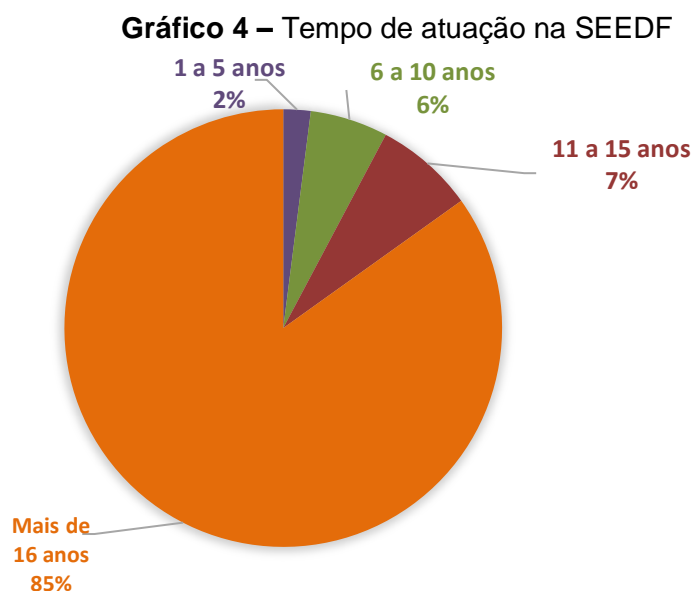
Em continuidade ao perfil dos profissionais, não houve nenhum cursista com faixa etária menor que 30 anos como demonstrada no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes

Fonte: Dados armazenados no GoogleFormulário arquivo da autora (2020).

Os dados apresentados confirmam os critérios descritos na proposta para a oferta do curso, uma vez que eram considerados para seleção o tempo de exercício na rede pública da SEDF, no caso de empate, a faixa etária do professor. Tal critério,

apresentado no item 1.8 do formulário da proposta de curso (Anexo B), foi utilizado quando o quantitativo de inscritos ultrapassou o número de vagas e selecionou os profissionais com maior tempo de atuação.



Fonte: Dados armazenados no GoogleFormulário arquivo da autora (2020).

Os dados apresentados, onde uma parcela significativa dos professores respondeu, demonstram que nesse formato de seleção, os docentes que estão iniciando sua carreira possuem dificuldade em participar do curso, fato comprovado ao constatar que 85% dos respondentes possuíam mais de 16 anos de magistério na rede pública de ensino.

Ao analisar os resultados é possível perceber, no período de formação, um número expressivo de profissionais que estavam já atuando no AEE pois apenas 10% dos respondentes estavam em sala regular. Este dado está em concordância com os pré-requisitos estipulados na proposta de curso onde tinha em seu primeiro ano, como obrigatoriedade, atuação na SR e nos seguintes como prioridade atuar nesse serviço.

Interessante questão expõe a realidade, quanto flexibilidade na movimentação dos professores em decorrência de fatores diversos, sejam pessoais ou profissionais, ao indagar a atual função desses profissionais. Nesse sentido, mesmo tendo mudado de Coordenação Regional de Ensino e, conseqüentemente, de Unidade de Ensino, ou seja, escola, 73% estão atuando com estudantes com deficiência nas seguintes funções:



Fonte: Dados armazenados no GoogleFormulário arquivo da autora (2020).

Esses profissionais que se dispuseram a assumir atividades de fato relacionadas ao AEE totalizam 77% dos respondentes que estão atuando na SEEDF.

O gráfico acima apresenta diferentes formas de atuação no AEE para melhor compreensão sobre como se distribui esse serviço no DF não se restringindo ao trabalho desenvolvido em SR.

Cabe salientar que os professores que não estão em contato direto com estudantes e que estão afastados para tratamento da saúde, assumiram gestão, aposentaram e dois profissionais estão em processo de Afastamento Remunerado para Estudos para realização do mestrado e doutorado. Aqueles que desenvolvem seu trabalho em sala de aula regular, estão em contato direto no processo de ensino-aprendizagem com os estudantes com deficiência.

A questão sobre a preparação de algum material específico para que os estudantes utilizassem demonstra a compreensão, de forma materializada, dos materiais, recursos e estratégias de TA. Sendo assim, aqueles que confirmaram ter preparado materiais, ao justificarem, reponderam que utilizaram sucata, teclado adaptado do computador, acesso à internet, pranchas de comunicação, jogos adaptados, uso do software Boardmaker, recursos de áudio, cartões com imagens, fonte ampliada, engrossador de lápis, tesoura adaptada, quadro de imã, quadro inclinado, cartões de comunicação alternativa, mural de rotina.

Em uma das respostas pode-se identificar a dificuldade existente no ambiente escolar pois apesar de ter elaborado materiais o R 71 deixa registrada uma queixa: “Produzi recursos (placas, jogos, dentre outros), a partir de pranchas que elaborei no

computador, por meio de software específico, mesmo porque na Sala de Recursos que atuava, não tinha computador.”

Mesmo havendo dificuldades quanto aos recursos, trouxe ainda em sua fala sua disponibilidade em preparar materiais para auxiliar em seu atendimento em SR. Em uma das respostas, ficou marcada a “adaptação de currículo e conteúdos conforme a orientação de SEEDF” ao pensar em estratégias ao selecionar materiais e recursos.

Independente da função em que estão lotados, conforme respostas apresentadas sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso na prática com os estudantes no decorrer dos anos, foi possível perceber a relevância dessa formação, conforme fala que segue:

As práticas do curso, me possibilitaram auscultar meus alunos, as dificuldades de motricidade e comunicação dos mesmos, por exemplo, foram minimizadas e suas facilidades otimizadas, pois as ferramentas apreendidas no curso e aplicadas nos atendimentos foram facilitadoras da aquisição de melhor aprendizagem para eles, e **reflexão da minha prática docente** com estes estudantes, bem como aproximaram a cooperação, interesse e participação da família na vida escolar destes alunos. (R1)

Ao analisar o registro de cada respondente, alguns aspectos foram destacados, como por exemplo a fala da R1, onde reflete sobre a prática docente vem seguida dos verbos “aproximar” e “cooperar”. Desse modo, ampliando a participação da família. Utilizou ferramentas como facilitadoras na aquisição da aprendizagem, demonstrando sua compreensão no que tange os recursos de TA apresentados no decorrer do curso. Esse destaque permite refletir sobre a possibilidade de mudança na postura no atendimento envolvendo os pais nesse contexto. Já os R12 e R50 ao descrevem que “Demandas dos estudantes foram adaptadas” e “adaptei conforme surgiram necessidades” permite compreender que os recursos apresentados despertaram possibilidades que foram ajustadas à realidade de acordo com o seu contexto.

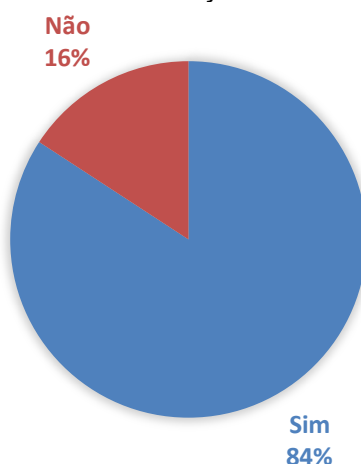
Outra fala que foi bem esclarecedora quanto ao processo formativo trouxe as seguintes considerações:

[...]me foi possível efetivamente orientar outros colegas e famílias dos educandos, que a tecnologia assistiva é uma alternativa facilitadora e em algumas situações a única, para o progresso da aprendizagem dos estudantes que tenham alguma deficiência (necessidade específica). (R 30)

Pode -se compreender que o processo teve uma reverberação ao ponto de não se restringir ao atendimento pois percebe-se mais uma vez a presença da família e dos colegas de trabalho. A troca de experiência entre os pares foi demonstrada em diversas falas ao responderem essa questão. Ficou evidente que os conhecimentos adquiridos não se restringiram ao atendimento ao estudante. Ressignificaram as coordenações coletivas pois esse termo foi apresentado em diversas respostas exemplificadas aqui na fala da R42 que esclarece em quais ocasiões foram aplicados os conhecimentos “Nos momentos de coordenação junto aos professores da sala de aula e também com as colegas dos outros serviços na escola”. Os outros serviços existentes, sob as quais ele cita, no ambiente escolar são os seguintes: Serviço de Orientação Educacional na figura do orientador educacional e Serviço da Equipe de Apoio a Aprendizagem composta por pedagogo e psicólogo.

Quando questionados se orientaram professor, família e/ou comunidade escolar quanto ao uso de equipamentos ou materiais específicos para a eliminação de barreiras, para promoção de acessibilidade, qualidade de vida e viabilidade de uma proposta pedagógica em prol de uma educação inclusiva, observou-se que dentre os respondentes que optaram pela resposta “Não”, apenas um justificou a sua negativa alegando que “Não houve tempo para fazer uso adequado sem o equipamento. Muitas famílias não possuíam computadores”. A figura que se segue ilustra como responderam a essa indagação.

Gráfico 6 – Orientação a comunidde escolar



Fonte: Dados armazenados no GoogleFormulário arquivo da autora (2020).

Em uma das respostas descritas no formulário foi possível compreender alguns aspectos nas quais é perceptível uma proposição sugerida:

Sim. sempre que necessário. Porém acho que cursos como estes são primordiais a quem realiza este atendimento e não deve se restringir a uma única vez. Deveria fazer parte do curso de AEE ou uma extensão deste sempre, com atualizações constantes e tendo em mente que a maioria das salas não são equipadas. É necessário sempre que possível capacitar o profissional da SR com tais cursos, tanto os que estão chegando quanto os que já trabalham na área a algum tempo tendo em vista as dificuldades em recursos que elas atravessam. (R 5)

O R5 ao citar o curso de AEE, está apresentando um curso que é basilar para aqueles profissionais que almejam atuar em SR e propõe que TA faça parte desse curso ou como continuidade. Em seu registro sugere a formação não apenas para os profissionais que já atuam em SR.

Outras justificativas ajudam a compreender a relevância desse curso (com grifos nossos):

O curso foi providencial. Ajudou no dia a dia das atividades da Sala de Recursos. (R 3)

Informações pertinentes ao uso de tecnologias que facilitam o acesso ao currículo.(R16)

Não houve tempo para fazer uso adequado sem o equipamento. Muitas famílias não possuíam computadores. (R23)

Para o público surdo, o uso de materiais visuais é de suma importância, uma vez que se escuta com os olhos. Professores foram orientados a usar equipamentos de projeção, material concreto e visual. (R31)

Valorizo muito os cursos ofertados pela SEDF, nos prepara para quebrar as barreiras apresentadas pelos nossos estudantes. (R 35)

Foram dadas orientações quanto ao uso de lápis que poderia ser tornar mais confortável de maneira mais grossa; uso do teclado com letras maiores no notebook; a tesoura com espaçamento igual nas duas aberturas; cola na embalagem mais larga. (R 46)

o curso ajudou significativamente na compreensão da necessidade do auxílio para os estudantes com deficiência física. (R 54)

Ajudei a mãe do aluno com baixa visão a descobrir como ajudar o filho em casa em suas atividades de vida diária e também nas atividades escolares, mostrando como as tecnologias assistivas podem ser úteis e eficientes. (R 62)

Formação necessária aos educadores que possuam estudantes que necessitem de comunicação alternativa, e facilitadores para sua aprendizagem. (R74)

Esses registros supracitados fortalecem a necessidade de formação para os novos profissionais e de uma formação continuada para quem já atua em SR no DF. Ficou evidente que a oferta do curso possibilitou descobertas e se apresentou como um espaço para identificar alguns recursos.

As respostas apresentadas trazem em seu registro experiências e situações que ocorreram a partir do conhecimento construído na formação. R 23 destacou a dificuldade em decorrência da ausência de equipamento por parte da família para continuidade do trabalho, mas em outros registros foi possível perceber a dificuldade relacionada aos recursos nas UEs. É interessante perceber a importância da família nos registros apresentados no transcorrer do questionário pois mesmo apresentando as dificuldades, ficou marcada em diversas falas a pertinência dessa parceria e o envolvimento de todos da comunidade escolar, conforme percebido na fala que se segue onde o coordenador se fez presente no processo:

Em uma das situações, quando um estudante iria fazer uma simulação da prova do Enem eu observei que a prova que ele recebeu era uma prova super ampliada, tratava de um aluno baixa visão, mas a prova foi impressa em folha tamanho A3. naquele momento eu percebi que o tamanho da folha não fragmentava as questões o que facilitava ele ter um entendimento global da questão e maior agilidade na resolução da prova. A partir daquele dia eu solicitei a coordenação pedagógica que a escola pagasse a impressão da prova desse estudante em folha A3 e pude perceber por meio dos seus relatos e pelas notas que o rendimento do estudante foi maior do que nos bimestres anteriores. Uma simples adequação que trouxe bons resultados. (R 8)

Pode-se notar exemplos de recursos apresentados que ajudaram no cotidiano desses profissionais. No entanto, o registro da R 8 destaca um fator considerável que se denota na mudança do olhar para viabilizar adequações que venham a fazer diferença no desenvolvimento do estudante. Assim, a percepção do contexto vai além da aquisição de recursos. Sem a presença do olhar atento ao ambiente e as possibilidade fica inviabilizada a possibilidade em minimizar barreiras.

7.4 Avaliação: o que nos tem a dizer?

É importante compreender a direção sob a qual é conduzido o processo avaliativo dentro desse espaço de formação, haja vista que as Diretrizes de Formação Continuada da SEE DF trazem reflexões a cerca de uma educação transformadora (DISTRITO FEDERAL, p.17, 2018) utilizando, portanto, em sua estrutura as Diretrizes

de Avaliação Educacional (2014) como um dos documentos orientadores; mas, que trata especificamente da avaliação formativa compreendida pela SEE DF como a que mais se adequa pois se deve: Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se (p.12).

Ao levar em conta o acompanhamento das atividades desenvolvidas na EAPE, essa instituição se utiliza de documento padrão organizado pela Gerência de Pesquisa e Avaliação – Núcleo de Avaliação de Aprendizagem da formação, conforme registrado na Plataforma *Moodle* onde fica disponibilizado para preenchimento pelos cursistas. Essa avaliação se apresenta em forma de questionário e faz parte de uma avaliação institucional que compreende a avaliação dos cursos e demais processos realizados pela EAPE. O referido documento é proposto ao término de cada curso ofertado quando estes foram organizados em até um semestre letivo com avaliação processual e final para as formações anuais. Essa avaliação apresenta como objetivo compreender e buscar melhorias para a formação continuada que desenvolve, contando com a participação dos participantes no sentido de responder ao questionário, conforme esclarecido no texto orientador dele.

No ano de 2012, essa avaliação ocorreu em formulário impresso, ainda não encontrado nos arquivos da Instituição. Percebe-se, posterior a este ano, a informatização da avaliação utilizando da Plataforma Moodle onde todas as informações são compiladas. Não foi encontrado registro avaliativo daqueles professores desistentes ou que nunca compareceram e nenhuma proposta de acesso a opinião desses profissionais.

No que se refere ao formulário, é dividido da seguinte forma:

Quadro 6 – Registro Avaliativo.

1. Autoavaliação	a) Participei das atividades presenciais, expressando opiniões? b) Realizei as atividades propostas para as horas indiretas? c) Fui assíduo (a) e pontual? d) Compartilhei as aprendizagens construídas no ambiente de trabalho?	Resposta através de escala de 1 a 5, onde 1 é a resposta menor e 5, a maior. A sigla N/A é a alternativa para a opção de deixar em branco ou nenhuma das alternativas contemplam a resposta.
2. Avaliação do formador	a) Demonstrou conhecimento dos temas abordados? b) Comunicou-se com clareza? c) Relacionou-se respeitosamente com a turma?	Resposta através de escala de 1 a 5, onde 1 é a resposta menor e 5, a maior. A sigla N/A é a alternativa para a opção de deixar em branco ou

	d) Estimulou o pensamento crítico e a participação no curso? e) Acompanhou os trabalhos realizados nas horas indiretas?	nenhuma das alternativas contemplam a resposta.
3. Organização do trabalho pedagógico	a) O plano de curso foi cumprido? b) A relação entre a teoria e a prática estava presente no curso? c) As estratégias pedagógicas favoreceram a interação dos cursistas? d) Foram utilizadas estratégias didáticas diversificadas nos encontros presenciais? e) O curso contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal?	Resposta através de escala de 1 a 5, onde 1 é a resposta menor e 5, a maior. A sigla N/A é a alternativa para a opção de deixar em branco ou nenhuma das alternativas contemplam a resposta.
4. Relação entre o curso e a prática docente	O curso contribuiu para a melhoria do trabalho que você desenvolve? Em caso positivo ou negativo, justifique.	Resposta subjetiva
5. Espaço físico	a) O espaço físico e as instalações atenderam às necessidades do curso? b) A acústica foi favorável às atividades de formação? c) As condições de segurança no local do curso foram adequadas? d) O local do curso foi acessível?	Resposta através de escala de 1 a 5, onde 1 é a resposta menor e 5, a maior. A sigla N/A é a alternativa para a opção de deixar em branco ou nenhuma das alternativas contemplam a resposta.
6. Sugestões	Há sugestões para a melhoria do curso? Quais?	Resposta subjetiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos formulários de avaliação.

Na escala para as respostas objetivas, o grau de correspondência para as respostas considerou o seguinte nivelamento que vai desde “não as aplica “ até muito satisfatório”.

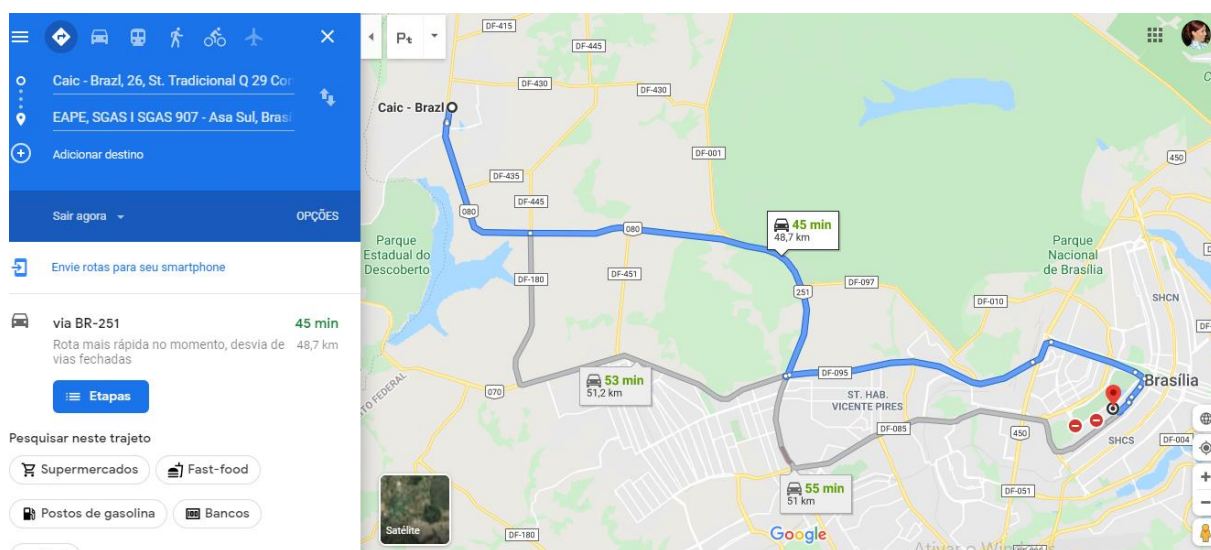
Para auxiliar nas questões subjetivas, o Software Iramuteq para tratamento dos textos, foi utilizado de modo a elencar as palavras-chave neste processo para a preparação do *corpus do texto* e reunidas todas as respostas da primeira questão subjetiva, tendo como variáveis na organização cada ano do curso e em seguida foi realizado o tratamento da segunda questão subjetiva seguindo as mesmas etapas. Houve a codificação do texto, organização no editor de texto Bloco de Notas por ter maior compatibilidade com o programa. Ficando da seguinte forma:

Muito bom! Enquanto professora de Sala de Recursos **pode ter mais intimidade com a prancha de comunicação** que me **favorece a interação** aluno/professor (R 6 /2014);

Descobri que não sabia das inúmeras aplicabilidades das ferramentas existentes no computador e que poderia estar usando em minha sala de aula com meus alunos com deficiência. O curso favoreceu me está descoberta. (R 1/ 2013)

Aspecto relevante apresentado na segunda questão subjetiva apresentada na avaliação ao final dos cursos foi a questão do deslocamento, no que se refere à distância e ao trânsito, sendo proposta uma organização em polos para que facilite o deslocamento uma vez que o mesmo é realizado em horário de trabalho e os professores precisam se organizar para conciliar horário de regência, horário de almoço e deslocamento. Imagem a seguir ilustra a dificuldade apresentada.

Imagem 4 – Exemplo de deslocamento.



Fonte: *Googlemaps* (2020).

Para compreender melhor, foi traçado o percurso de um dos cursistas, preservando a sua escola de origem, sendo que ao sair da escola às 12h30m gastava em média 45 minutos de carro até a instituição formadora, sem calcular o horário destinado ao almoço e os imprevistos existentes no trânsito, chegava por volta das 13:15, horário em que deveria parar para almoçar. Se esse mesmo professor tentasse ir usando transporte público, o tempo do percurso poderia ser em torno de 3h, tornando inviável sua participação.

Pontuaram ainda a necessidade de melhoria quanto ao espaço físico, carga horária e a infraestrutura da rede *wireless*, sendo a indicação de ampliação

consideradas repetidas vezes, uma vez que muitos materiais foram apresentados em curso tempo conforme registros. Aspectos que, também, influenciam no bom andamento da formação segundo relatos apresentados na avaliação final e no questionário.

7.5 A voz dos gestores sobre a formação

Trazer a voz dos gestores da EAPE complementa o olhar sobre essa temática por trazer relatos que retratam histórias pessoais que se cruzam nesse panorama quando ambos desvelam informações relacionadas a sua subjetividade em seu percurso formativo e percepções relacionadas à TA e à formação. Nessa etapa do estudo, foram entrevistados dois gestores que serão identificados como G1 para o gestor que esteve como Subsecretario da Eape no período em que a formação aconteceu e G2 o sucessor que nesse processo se encontra na função até a presente data.

Iniciamente, após esclarecimentos quanto à organização da entrevista, ao se apresentarem, falaram sobre sua formação inicial, onde ambos nasceram no DF e foram estudantes da Rede Pública de Ensino do DF. G1 comentou sobre sua trajetória como estudante na cidade de Brasília, estudou francês no Centro Interescolar de Línguas e por se identificar com Geografia se formou na área após fazer a faculdade no CeuB, Universidade Privada, especializou-se em Educação Ambiental na Universidade Católica de Brasília e começou a lecionar em 1991 sendo efetivado na SEEDF em 2009.

O G2 teve a oportunidade de estudar na Escola Normal de Brazlândia, localizada em uma Região Administrativa do DF denominada Brazlândia. Iniciou sua carreira na SEEDF em 1993, se formou em Letras na UNB, prosseguiu os estudos na mesma universidade especializando-se em Leitura Análise e Produção de Textos, posteriormente, mestrado e doutorado em Linguística na linha de Análise de Discurso Crítico. Fez duas outras especializações, sendo uma em mídias e tecnologias e a outra em História e Cultura Afrobrasileira e Africana na Universidade Federal de Goiás e, recentemente, pós doutorado em Educação Linguagem na Universidade Estadual de Goiás.

Apesar de ter tido a oportunidade de vivenciar sua formação em universidades diferentes, em momentos distintos, G2 fala claramente que:

Nunca tive nenhum debate, nenhum acesso sistematizado sobre inclusão, sobre a relação com os estudantes com deficiência, nem informação inicial quando eu fiz o magistério e nem na minha licenciatura. Não havia nas disciplinas, nem no departamento de psicologia e nem da faculdade de educação é... disciplinas que focassem neste atendimento, na da importância da inclusão, no atendimento a esses estudantes com deficiência. Não houve, nunca tive nenhum debate na minha formação inicial sobre essas questões.

A descrição em sua fala denuncia a lacuna na implementação de políticas públicas e reforça a necessidade em se fazer cumprir a LBI (2015) que em seu Art. 28 que estabelece dentre outras ações, incumbir ao poder público: “assegurar a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”. (p.20).

Esse tipo de ação deve perpassar todas as áreas existentes em cada instituição de ensino superior para assegurar os direitos e responsabilidades relacionadas a essa temática.

Os gestores relataram ter seu primeiro contato com estudantes com deficiência na escola. Mas, não tiveram em suas disciplinas no contexto acadêmico nenhuma leitura, orientação ou palestra que tratasse sobre inclusão. G2 teve seu primeiro contato no ano de 2001 e cita que:

Em todas as turmas havia estudantes com surdez, mas todos eles faziam leitura lábil. Não tinham desenvolvido LIBRAS, então, nós tínhamos de ter cuidados como sempre falar olhando para frente, eles ficavam nas carteiras do meio, então, nós tínhamos o cuidado de não falar olhando para trás, falar devagar e também de conduzir a turma, os outros colegas a não arrastar em carteira porque eles se incomodavam muito é esses estudantes quando às vezes íamos formar grupos naquela correria de criança, às vezes arrastando a cadeira ou a carteira isso incomodava muito então nós dávamos todas essas orientações. (G2)

Alguns exemplos de adequações que foram necessárias para atender as especificidades dos estudantes que, segundo ele, havia uma coordenadora que fazia ponte entre a escola e os Centros de Apoio dando esse suporte.

Sua segunda experiência ocorreu em 2012, também com estudantes com surdez, mas já com a presença do intérprete. E explicou que “os professores ficavam dando aula mas as intérpretes faziam essa interação com esses estudantes”.

O G1 destacou sobre sua primeira vivência que ocorreu quando atuou no Instituto de Educação (INEI) – uma Intituição filantrópica –, teve contato com estudantes disgnosticados com transtornos funcionais encaminhados por psicólogo.

Teve contato com estudantes com Deficiência física e um com doença degenerativa. Relatou que atendeu a uma estudante com baixa visão e explicou que:

Ela estava ficando cega, então, a Coordenação regional de Ensino fazia a ampliação dos livros de cópias com fonte ampliada. Todas as salas tinham quadro branco mas o quadro da sala dela não era verde, era preto, e a gente escrevia com giz molhado... ele foi pintado por recomendação da Regional e a irmã dela ajudava muito também.

Mesmo sem formação na área, algumas adaptações aconteciam com intermediação externa. Nos relatos, pode-se perceber que os professores eram auxiliados por pessoas que não conviviam no ambiente escolar diariamente. O interesse dos professores em seguir as orientações que eram dadas partiam da disponibilidade em querer ajudar de alguma forma. As memórias trazem o contato com os estudantes e retratam possibilidades dentro das condições possíveis à época. Demonstra ainda a relevância em se ter profissionais cada vez mais qualificados para auxiliar nas adaptações necessárias.

Sobre as vivências relacionadas com a formação continuada, G1 trouxe marcas que considerou significativas:

O INEI tinha uma instituição dentro dela, chamada centro de pesquisa e estudo pedagógico. Era um espaço, centro mesmo de coordenação, de estudos e de pesquisas e de formação continuada. Então lá eu atuei como formador mas era pros meus próprios colegas entendeu. Eu era formador e era cursista simultaneamente porque outros colegas meus, entre pares né, como acontece na própria EAPE, então fui formador de colegas meus como fui formado por colegas meus. E foi uma experiência boa que a gente viveu mas depois foi extinta.

Ao falar sobre sua experiência que antecedeu a entrada na SEEDF, G1 fala sobre aprender com seus pares, uma via de mão dupla da mesma forma que ocorre na EAPE, uma vez que os professores da SEEDF atuam como formadores e os formadores também participam das formações.

Conta que quando assumiu a Gestão de uma escola, após passar pelo processo de Gestão democrática, iniciou a formação para gestores ofertada pela EAPE. Discorre sobre a burocracia que vivenciou quando em um dia de formação quis conhecer o funcionamento da EAPE, mas fora informado que só poderia conversar com a chefia com agendamento prévio, causando um certo distanciamento. Na época, o curso que havia iniciado foi cancelado, porém já havia a formação em polos.

Ao assumir a chefia dessa Subsecretaria, antes do início das atividades, fez a leitura dos relatórios e conseguiu compreender o que ocorreu:

EAPE não conseguiu disponibilizar formadores porque a Subsecretaria de Educação Básica não disponibilizou formadores mas depois eu fui entender também, uma leitura minha. A Subsecretaria de Gestão de Pessoas também não havia sido avisada que iria precisar disponibilizar formadores para a EAPE.

Em sua fala, G1 percebeu que existe uma organização para a oferta do curso e, dentre elas, a disponibilização do formador, ou seja, nesse caso houve um número insuficiente para atender a realidade experienciada.

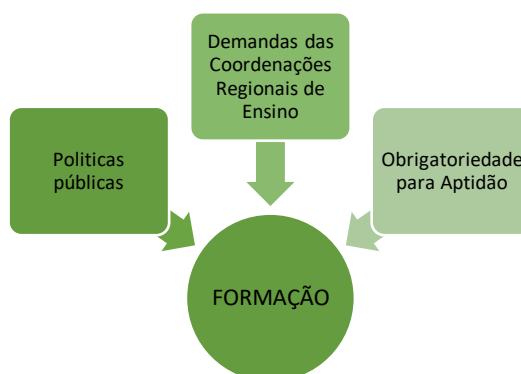
Quando perguntados sobre o tratamento das demandas, os gestores responderam da seguinte forma:

G1 relata que inicialmente “começou a tentar entender de que maneira estava sendo concebida a formação.” Ele relata a necessidade da escuta atenta para compreender as ofertas de formação. Deixa evidente que “a formação continuada virá por levantamento de demandas, necessidades e prioridades da SEEDF”. As demandas seriam coletadas através de uma pesquisa técnica colhendo as informações organizadas pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs).

G2 destaca que “A primeira decisão quanto à oferta de ações formativas é saber se elas atendem à políticas públicas”, sendo, portanto, o primeiro filtro na organização das demandas.

Ambos ao tratar desse aspecto responderam da mesma forma sobre os critérios necessários para que ações formativas possam ser organizadas conforme quadro a seguir.

Figura 9 – Critérios para organizar ações formativas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas dos gestores (2020).

Em se tratando da obrigatoriedade ambos, compreendem como oferta. Sendo assim, as inscrições são realizadas pelos profissionais que demonstrarem interesse em adquirir aptidão para assumir determinadas funções, como por exemplo, atuar em SR ou na Educação Precoce. No caso do curso voltado para o Gestor, esse tem um período para a formação de modo a prosseguir como Diretor escolar.

Outro fator, comum nas falas, foi o exemplo de Políticas Públicas que foram implementadas no DF, no caso a organização escolar em Ciclos e Semestralidades que compreendem, também, a inclusão como uma dessas políticas.

Esse levantamento para organização das prioridades, segundo os entrevistados, é solicitado às CREs que irão colher as sugestões enviadas pelas escolas das suas respectivas cidades.

Quando perguntados sobre as experiências com a educação inclusiva na trajetória profissional, G1 e G2 apontaram em suas falas a inclusão de todos, levando em consideração pessoas em situação de risco, transtornos funcionais. G1 levantou uma questão delicada que diz respeito aos estudantes que sofriam discriminação e aponta para a importância de um suporte em SR. Falou ainda da resistência de uma família quanto ao encaminhamento de um estudante para a SR de AH/SD por medo de andar nas ruas da cidade sozinho no contraturno para atendimento.

Aprofundando nas questões, foram perguntados sobre o conhecimento acerca do conceito de TA e o contato com esta tecnologia, seja através de recursos, materiais independente de ser na vida acadêmica ou profissional o G1:

Eu entendo que a tecnologia Assistiva representa um conjunto de técnicas, metodologias, de adaptações que precisam ser feitas, de apoio que... toda forma de apoio seja físico, seja material, seja humano, para o atendimento educacional especializado. Eu vejo mais um conjunto de técnicas e metodologias que precisa ser empregada em função das deficiências, das múltiplas deficiências. Então a escola precisa estar preparada para um cadeirante, como é no caso lá, mas também para quem, que... o caso da menina que era praticamente cega ou para aquele outro que sofre um estupro. Ou para uma travesti que nós tínhamos em samambaia, embora não seja uma deficiência mas eu acredito que não deixa de ser inclusão."

G1 traz em sua fala o conceito de TA na perspectiva de apoio e ao mesmo tempo pensa em uma escola para todos. É um olhar para além das deficiências e mais para a diversidade dos estudantes e as especificidades de cada aluno.

Admitindo que seu conhecimento é raso em relação ao conceito de TA, G2 responde da seguinte forma:

uma frente um apoio com um conjunto de recursos de serviços que a gente pode empreender para auxiliar na autonomia, inclusão, cidadania e um pouco mais de Independência para as pessoas com deficiência a fim de que elas possam fazer suas atividades e que não limitem tanto a sua condição.

Mesmo não tendo um acercamento sobre o tema, G2 destacou a autonomia, inclusão e cidadania que são aspectos importantes sendo que a TA seria um recurso e um apoio em busca desses pontos.

A participação do G2 trouxe alguns pontos que ajudam a vislumbrar o funcionamento da EAPE em um formato mais dinâmico pois compreende a centralidade dessa temática e relata a necessidade de mais formadores e a busca por parcerias. Disse ainda que já estavam previstos convidados para participar de formações uma vez que o número de formadores para abordar esse tema ainda é pequeno mas por causa da Pandemia essas ações foram suspensas e conta que: “Nossa saída agora vai ser fazer trazer essas reflexões por meio de Lives, videoconferência porque como a gente sabe não podemos cravar ainda quando é que é as escolas e todas as atividades voltam ao regime presencial”. Diante dessa situação relata alterações no calendário e novas frentes de trabalho remoto.

Já finalizando a sequência das questões da entrevista, foram indagados sobre quais os encaminhamentos eram realizados após a coleta das avaliações realizadas ao final das formações. G1 informa que chegou a elaborar um relatório junto a sua equipe, mas que há uma complexidade a nível Central da SEEDF. Deu exemplos de situações em que a EAPE chegava a ser “esquecida”. Falou com muito cuidado, porém pontuou que era vista apenas como um espaço físico em algumas situações. E explicou como vislumbrava a avaliação:

A Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SEGEPE precisa fazer uma avaliação junto com a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação - SUPLAV. A avaliação não pode ficar cpor conta “eu me avaliando” A EAPE se avaliando. Então eu sempre pensei que a avaliação na EAPE fosse muito frágil mas eu buscava o apoio pra conseguir incluir nos afazeres , nas atribuições da SUPLAVE e da SUGEPE que elas também participassem do processo de avaliação da formação continuada por meio de pesquisa, por meio de levantamentos, por meio de práticas e isso não acontecia.

Na sua visão, deixa claro um formato de avaliação por outros setores utilizando levantamentos e não explicou sobre a manutenção da avaliação realizada pelos cursistas e não houve apresentação do relatório junto aos formadores. Mas, durante a sua gestão o material ficava na Diretoria de Pesquisa onde se reuniam para avaliar

se havia primeiro a necessidade da continuidade de determinado curso ou se havia a necessidade de algum ajuste para sua manutenção.

G2 esclarece que a EAPE atua em várias frentes de ações de formação como palestras seminários, cursos e oficinas. Mas, em atenção especial aos cursos detalha como ocorre atualmente:

Nós fazemos e paramos pra coletar pra pedir que os cursistas se posicionem, avaliem o curso, o formador, objetivo, relevância dos conteúdos esses resultados que são coletados 2 vezes durante a oferta do curso. Eles servem como um conjunto de dados que interpretamos, analisando as informações pra rever o planejamento das ações para levar em consideração aquilo que foi dito, que foi sugerido.

Existe uma valorização dos registros colhidos com vistas a melhorar a oferta que segundo ele existe uma possibilidade institucional de:

tomar decisões mais legítimas a partir dos apontamentos daqueles e daquelas para os quais a EAPE existe, são professores, professoras, servidores e servidoras da carreira assistência. Então na verdade mesmo quando e até quando as avaliações retornam com dados muito positivos eles nós guiam para essa reorganização, essa articulação interna pra tentar fazer cada vez mais e melhor sentido do atendimento aos nossos documentos norteadores ou a nossa realidade. Esse é o uso principal análise dos instrumentos de avaliação dos dos cursos de todas as ações formativas.

Deixa evidenciada a real função da avaliação na atual gestão no sentido de ressignificar as formações a partir das vozes dos envolvidos.

Por fim, durante a entrevista foram surgindo algumas questões estruturais, dentre elas destacada por G1 devido ao fato de ser professor de Geografia e perceber as peculiaridades das coordenações que se modificam anualmente mediante Portaria específica, e as formações precisam estar em consonância com esse cronograma. E deu o seguinte exemplo:

Eu e matriculo no curso AEE na terça-feira, só que terça-feira é o dia dos professores de matemática e ciências da natureza. Se a EAPE aceita uma matricula minha na terça-feira, um professor de geografia, ela tá tirando um professor de matemática, um professor de Química, física ou biologia ou ciências.

Nesse caso, destaca uma preocupação quanto à oferta de determinados cursos que podem ser ofertados para diversas áreas; mas, que não ocorre em dias diferentes

da semana. Ou seja, um curso de interesse amplo; porém, que só podem se inscrever aqueles que possuem horário de formação conciliado com o dia da semana de oferta.

Diante do cenário instalado em decorrência do Covid-19, G2 apresentou diante mão a seguinte reflexão quanto aos novos rumos no processo formativo pontuando o projeto EAPE ao Vivo que é o projeto de Lives, videoconferência e destaca que:

tem conseguindo mobilizar uma audiência muito grande no nosso canal do YouTube. Para se ter uma idéia, em 4 dias um encontro virtual por conta de abertura do curso de produção de material didático alcançou mais de 80000 visualizações no canal do YouTube, mas talvez demonstre além da necessidade, o interesse do cursista por esses outros formatos demonstra a necessidade do cursista por ações formativas mais leves mais rápidas mais ainda assim conteúdo de qualidade.

Segundo sua fala, o contexto em que o país esta passando está permitindo à equipe da EAPE fazer uma leitura de que possibilidades online e outros recursos podem agregar a formação com uma participação maior e mais efetiva.

7.6 O Grupo com foco na formação em TA

Ao iniciar a reunião de forma online com os professores selecionados, deu-se início as orientações para que a condução das falas fosse de forma equilibrada para que todos falassem em cada rodada. Para tanto, apresentou-se este estudo, seus objetivos e reforçada a orientação de que seria uma seção única cuja a intenção foi aprofundar as questões obtidas por meio do questionário respondido pelos egressos da formação no ato da coleta de informações sobre o objeto deste estudo, ou seja, o curso de TA ocorrido nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2017. Foi esclarecido sobre o tempo estimado entre uma hora e meia e duas horas, a forma de gravação e, por fim, definido o relator e suas funções.

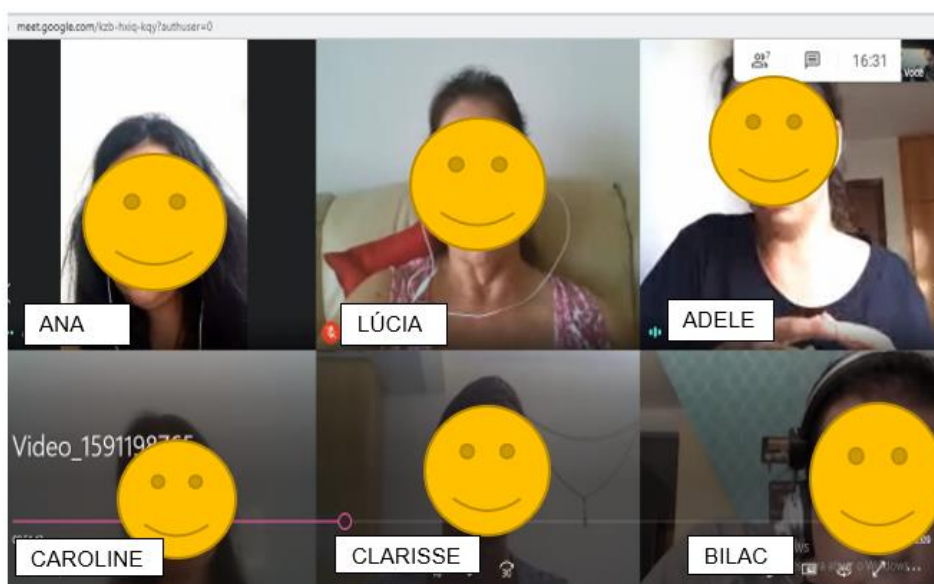
O relator nesse grupo que se disponibilizou espontaneamente foi a Lúcia² que teve como função anotar os aspectos que considerou significativos para agregar aos apontamentos e percepções do coordenador que neste caso foi o pesquisador e atuou como motivador no que se refere ao equilíbrio entre as falas dos participantes. Essa parceria foi crucial para o bom andamento dessa reunião, tendo em vista que foi

² Nome fictício.

realizado no modo on-line; então, o Coordenador teve a função de moderador e ao mesmo tempo gravar todo o processo e fazer, também, anotações.

Devido ao fato de ser necessário o isolamento e as pessoas estarem apreensivas diante da Pandemia vivenciada, abrirem o espaço do seu lar para esse momento foi uma demonstração de confiança e, portanto, as imagens serão preservadas e os nomes fictícios, aqui utilizados, foram escolhidos por eles a medida em que iam se apresentando, sendo escolhidos os nomes Adele, Ana, Bilac, Caroline, Clarisse e Lúcia.

Imagem 5 – Grupo focal online – Mett



Fonte: acervo do pesquisador (2020).

A imagem do grupo reunido permite perceber a organização da sala virtual e o ícone do microfone na cor vermelha perceptível no enquadramento da professora Lúcia demonstra que houve a necessidade em se estabelecer que os microfones ficassem desligados deixando aberto apenas o áudio de quem estava falando naquele momento. Essa sugestão foi dada pelo professor Bilac para que ruídos não interferissem na fala de cada um e todos compreenderam de modo a um respeitar o tempo de fala do outro sem atropelos.

7.7 Perfil dos participantes do Grupo Focal

Partindo da premissa que o grupo de professores é por si só heterogêneo, este não foi diferente em alguns aspectos. Mas, de acordo com Gatti (2012), os

componentes do grupo precisam ter algumas características homogêneas e neste caso todos são professores de escola pública, efetivos, participaram da formação investigada neste estudo e realizam atendimento ao estudante com deficiência. No entanto, a autora sugere ainda variação nas características de modo a emergir opiniões diferentes ou até mesmo divergentes. O grupo composto por seis participantes ficou assim formado e com as seguintes características:

Quadro 7 – Perfil dos participantes do Grupo Focal.

Nome	Cidade	Área/ modalidade	Função	Ano em que participou do curso
Adele	Brasília	Anos iniciais, Finais e Médio	AEE	2014
Ana	Guará	Anos iniciais	AEE	2014
Bilac	Ceilândia	Anos Finais	Coordenação	2013
Caroline	Taguatinga	Ensino Médio	Professora Regente	2014
Clarisse	Sobradinho	Anos Iniciais	Professora Regente	2012
Lúcia	Guará	Anos iniciais	Professora Regente	2012

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir da gravação (2020).

Ao observar o quadro que resume o perfil destes profissionais, é possível notar a variação nas características pois existem representantes de cidades diferentes, etapas e modalidades distintas, que atuam com estudante com deficiência em contextos diferentes e; por fim, mas não menos importante, participaram da formação em anos diferentes, o que possibilita comparar por intermédio das falas aspectos relevantes do curso em questão. Dessa forma, cada um ao se apresentar justificou sua busca pelo curso à época.

Lúcia, que atua em sala de recursos desde 2009, ao se apresentar trouxe em sua fala o motivo em ter optado pelo curso em 2012, o primeiro ano em que ele foi ofertado: “[...] na escola onde eu estava eu tinha alunos que tinham acesso ao computador mas aí eu tinha dificuldade em estar mediando isso... partir do curso não só envolvi os alunos mas as famílias também”. Ela fala ainda sobre a formação destacando que “*eu não tinha formação para estar ajudando mais efetivamente assim esses alunos*”. Desse modo, traz sua busca e relata sua dificuldade em mediar compreendendo, assim que uma das atribuições do professor é a de mediador.

Em sequência, Caroline já está na SEEDF há 22 anos e relata que o curso aconteceu na escola em que trabalhava e foi no ano em que assumiu a sala de recursos para atuar no AEE e fala o motivo da escolha pelo curso “eu tive uma motivação pessoal, eu vinha de uma escola de ensino fundamental, eu observava bastante o que as professoras faziam, os professores do atendimento educacional especializado e isso chamava a atenção”. Destaca sua motivação ao explicar o fator pessoal de impacto na sua decisão a partir da seguinte fala: “Nesse mesmo ano seu pai fez uma cirurgia e foi mal sucedida e ele ficou paraplégico o que fez com que buscasse cada vez mais compreender o AEE.”

Ana está há 19 anos na SEEDF e resgatou em sua memória a primeira vez, em 2006, quando estava na escola e foi receber uma criança na cadeira de rodas e falou assim “...então eu fiquei muito desesperada “meu Deus como vai ser? Como vai ser a aprendizagem dela e tudo mais?” Comecei a perceber uma necessidade mesmo de formação.” E o curso de tecnologia assistiva, ocorreu justamente quando iniciou seu trabalho em sala de recursos, e destacou que “o curso era muito importante pra mim porque era meu primeiro ano de sala de recursos e eu não sabia exatamente como funcionava sala”.

A Clarisse já está em sala de recursos há 13 anos e iniciou seu percurso na SEEDF em 2004 e sempre buscou cursos que lhe ajude na sua mediação com o aluno. Porém, algo a inquietava pois segundo ela “...eu sou uma pessoa que não sou muito familiarizada com a tecnologia, com o computador e às vezes a gente precisa muito principalmente com os alunos que tem deficiências múltiplas, né?” Relata que estar na Educação Especial é um desafio diário; inclusive, em se tratando do planejamento mas registra que usa até hoje os conhecimentos adquiridos.

Adele descreve sua atuação na SEED desde 2014, inicialmente, como intérprete, depois como professora de LIBRAS atuando no AEE, em sala de recursos específica de DA e, também, na formação de professores junto ao Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e apresenta uma reflexão dentro da sua área de atuação da seguinte forma:

É interessante a questão do curso de tecnologia assistiva por que na minha área que área da surdez sempre teve-se a impressão de que a tecnologia assistiva para surdos era mais aquelas tecnologias assistencialistas no sentido de avisar a mãe que o bebê tá chorando ou um sinal luminoso no lugar da campanha e aí aprofundando esses estudos compreendi que a tecnologia assistiva na área da surdez ela vai muito além desses sinais de

percepção né?! Desses sinais luminosos. Então, o próprio profissional tradutor intérprete de libras é considerado uma tecnologia assistiva dentro da sala de aula porque ele faz essa mediação entre as línguas né.

Bilac, um profissional que está há 28 anos atuando na mesma instituição, começou sua experiência em sala de recursos no ano de 2009 e uma das coisas que o motivou, é o fato de ser professor de Geografia e apaixonado por tecnologia e busca constantemente ferramentas que darão suporte em sala de aula. Relata ainda o motivo de sua escolha pois,

“Uma das coisas que assim foi o crucial para a escolha de trabalhar é com sala de recursos e com esse público é o fato de eu ser “sequelado” de poliomielite, eu tenho paralisia é na perna direita, então, assim, eu tenho a mobilidade reduzida, aí você sente na pele algumas situações.”

Optou pelo curso juntamente com seu colega de SR para que pudessem trocar informações e aplicar aquilo que fosse possível para os estudantes que atendiam.

Essa apresentação inicial foi delineando as motivações para a época da escolha pelo curso em questão. Mas, foi trançando, também, a compreensão do que é a formação compreendida pelo grupo como uma busca constante, troca de experiências, aplicabilidade, aprofundamento. Trouxe também nas falas, a perspectiva de um professor mediador que busca ferramentas e possibilidade para dar suporte aos estudantes. Retrata ainda histórias de vida que foram norteando suas escolhas.

7.7.1 Memórias de uma formação

Antes de trazer o olhar para as possibilidades formativas, vale compreender a partir dos encontros realizados na formação, e o que foi significativamente guardado nas lembranças e alguma aplicabilidade após a conclusão do curso. O protagonismo desses profissionais veio desvelar a significância da formação por meio dos seus relatos que retratam situações reais de quem vivencia o cotidiano escolar.

As memórias referentes ao curso vieram à tona onde já de início, Ana surpreende o grupo mostrando o “Rachi”, um instrumento oriental usado como talher, que foi utilizado em uma dinâmica realizada num dos primeiros encontros do curso conforme foto apresentada.

Imagem 6 – Grupo focal: Lembrança da Ana.

Fonte: Acervo da autora, através da captura de tela (2020).

Ana não apenas guardou o material utilizado como uma lembrança materializada, explicou ainda a dinâmica de uma forma emocionada e finalizou comentando sobre como ressignificou aquele momento:

foi muito interessante porque uma experiência talvez, as vezes simples utilizado esse palito mas em mim me trouxe uma reflexão muito profunda sabe de “será que qual é a dificuldade que meu aluno tem? Como é que eu posso ajudar nessa dificuldade?” porque no dia eu me senti assim... meu Deus não sei, eu mal escrevi uma frase com muita dificuldade né, então aquilo também não foi só uma dinâmica, foi uma reflexão.

O trecho da fala Ana resgata duas questões que permitem perceber o olhar cuidadoso em relação ao aluno no que tange o entendimento sobre suas dificuldades e sua postura diante da função sob a qual optou por exercer, também contextualiza com reflexões bem atuais apresentando um dos desafios da formação conforme explicitado por Sá-Chaves (2001, p.89) como sendo um processo e instrumento de conscientização de forma progressiva, sendo construído a partir da reflexão pessoal e coletiva, portanto, um desenvolvimento compartilhado.

Pensando sobre esse compartilhamento, a medida em que iam dialogando, vinham lembranças de experiências constituídas a partir da formação. Lúcia relembrou o nome de um dos softwares apresentados no curso, sendo que esse mais especificamente, foi um dos itens distribuídos na composição da SRM no DF.

A gente trabalhou o Boardmaker, aquele Cd né, software, aquele CD ROM, e lá a gente fazia a prancha, não sei se vocês lembram, de acessibilidade, de rotina, foi de tal maneira importante para mim que até a família de uma aluna se apropriou inclusive do próprio Boardmaker, ela tinha um Cdzinho em casa, né.”

Lúcia relata a utilização de uma ferramenta para atender o seu aluno e a aquisição desta pela família. Para chegar até o ambiente familiar, foi necessária a construção de uma parceria entre a escola e a família. Em continuidade a sua fala, ela diz “teve muita troca, aconteceu efetivamente a transposição em sala de aula e em casa”. Essa ponte saiu do contexto do curso, perpassou sua aplicabilidade para além da SR ficando evidente a função desse serviço ao ponto de a família confiar na continuidade em seu lar. Como uma via de mão dupla, foi um universo desvelado que a própria mãe da aluna ditava situações que tinham sido favoráveis para a filha ocorrendo a referida via.

Os relatos permitem a identificação de práticas pedagógicas realizadas a partir da formação que se efetivaram na escola de modo a compreender também o uso que fazem da TA nas estratégias pedagógicas para contribuir no processo de desenvolvimento do estudante.

O registro do uso do Software boardmaker, mostra a grande relevância em compreender seu uso com intencionalidade para atender a demanda daquele que necessite desse recurso, pois a professora afirma que houve a transposição do que era desenvolvido na escola, em casa.

Ana, após esse relato, lembrou de ter utilizado o software denominado Prancha Facil, afirmando que “Foi bem interessante que eu também pude usar, então foi um curso que abriu pra mim é... em prática o que eu poderia fazer, o que eu poderia utilizar e onde eu poderia buscar recursos.”

O cuidado, expressado nessa fala, em entender que é necessário buscar parcerias quando ela diz “onde” e o que pode fazer fica compreendido como os limites e possibilidades.

Lembrando ações implementadas na época da formação, Adele contou:

A gente levou muito lá pro Centro de Apoio ao Surdo na época do curso foi tentar montar um estúdio, que a gente não tinha, a gente angariou doações e com o dinheiro da Associação de Pais e Mestres compramos equipamentos simples como um tecido Chroma Key, uma Câmera, um tripé, uma iluminação e montamos um ambiente de estúdio. Então a partir daquele momento a gente começou a produzir conteúdo em língua de sinais diretamente. Então

em vez da gente ficar traduzindo os conteúdos para a língua de sinais, os professores começaram a produzir conteúdo em língua de sinais”.

A diferença na organização dos materiais trouxe uma maior aproximação com a LIBRAS, de modo a possibilitar que o estudante se sinta representado nesses materiais desenvolvidos. Outra iniciativa à época foi a parceria com o batalhão escolar da polícia militar em se fazer uma formação inicial básica de LIBRAS com os policiais que atuavam no batalhão escolar e em seguida cadastrar os alunos surdos dentro desse batalhão escolar. Por meio do WhatsApp destinado a essa comunicação, os alunos poderiam se comunicar por vídeo chamada pois a pessoa que estava do outro lado tinha recebido uma formação. Esses alunos poderiam fazer denúncias ou ajudar alguém na sua própria língua.

Os dois exemplos anteriores remetem a Freire (2011), quando ele explicou sobre uma das exigências do ato de ensinar que retrata “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para intervir, recriando-a”(p. 67). Sendo assim, o ato de ensinar requer um aprendizado e essa transformação. Em se tratando dos relatos, ocorreu na participação efetiva da família, no envolvimento de outros setores com a intencionalidade da autonomia e da participação ativa na sociedade.

Clarisse reforça a importância do curso para sua prática.

Então na época que iniciei, que fiz o curso, o curso me ajudou demais, até hoje eu uso bastante tudo que aprendi, foi muito bom mesmo. Acrescentou bastante. E quem está no Ensino Especial é desafiado todos os dias. É um desafio, quem está na Educação de modo geral principalmente com estudante com deficiência porque todo dia ele é um aluno novo pra você, ele chega diferente, nunca é a mesma pessoa. As vezes você prepara o seu trabalho, a sua aula, como você vai trabalhar com ele aquele dia, e você tem que mudar tudo que você planejou porque o que você pensou, o material que você preparou naquele momento não vai funcionar mas o aluno tá ali, você tem que trabalhar com ele então tem sempre esse desafio.

Uma percepção em relação ao protagonismo do estudante, levando em consideração cada momento, traça a importância em desenvolver estratégias que venham a contribuir com o desenvolvimento dele.

Lúcia descreve de forma sucinta possibilidades de aprendizagem: “Um êxito no curso foi gente compreender que consegue trabalhar, mediar facilitando. Então, todo mundo vai aprender e eu posso aprender, um vai aprender com o lápis e o outro vai aprender fundo teclado adaptado”.

Uma fala que traz em sua essência uma perspectiva Vygotskyniana onde todos podem aprender se forem dadas as condições favoráveis e acrescenta ainda a sua própria aprendizagem nesse processo.

Bilac trouxe em sua narrativa a parceria com seu colega de SR ao participar do curso de modo que juntos foram

trocando figurinhas, aplicando no dia a dia lá na sala de recurso. Nós tivemos também um aluno DV que a princípio pensei que não iria para a nossa escola e foi bem desafiador porque criar condições dele visualizar o conteúdo, então alguém que não enxerga de repente tem que enxergar Geografia né. Então, assim, foi bem interessante.

Seguindo as lembranças, Carolina considera que esse tipo de curso requer mais horas pois “quando você se depara com uma tecnologia que você não conhece, que você não domina até que você consiga ter um entendimento”. Prosseguiu trazendo seu ponto de vista sobre os cursos de modo geral no que se refere ao Ensino Médio.

Acho que não é só no curso de tecnologia assistiva mas em vários outros cursos que eu já fiz lá na EAPE é um olhar um pouco para o Ensino Médio, porque muitas TA que são utilizadas é para as séries iniciais elas são excelentes, tudo de bom, mas se a gente tentar utilizar lá no ensino médio.

A questão *tempo* foi marcante nas falas para identificar e produzir materiais em curto período, uma vez que esse curso ocorreu durante um semestre, sendo um encontro por semana e os professores gostariam de um tempo maior de manuseio dos recursos, ferramentas e para aplicabilidade.

7.7.2 Nova forma para o espaço formativo

As lembranças contribuíram para que ideias surgissem e fossem contruindo um panorama de um novo formato de formação. O período de isolamento influenciou em algumas considerações e a preocupação com as incertezas futuras apareceram durante as falas.

À medida em que relembavam de como ocorreram os encontros, começaram a pensar em possibilidades para melhorar alguns aspectos do curso:

um curso que durasse um ano né, dois semestres. fosse um curso mais longo mais extenso. (Carolina)

Um ano inteiro de curso ele seria bem mais interessante porque iria favorecer de fato a gente poder utilizar mais aqueles recursos, conhecer mais. (Ana)

Defendo também que seria um curso de 180 horas. (Lúcia)

Eu amo o presencial, o semipresencial que eu fiz eu acho que foi muito legal mas pra nossa realidade atual eu acho que pode pensar numa proposta de um curso de totalmente à distância. (Adele)

Acho pertinente todas as colocações que foram feitas. (Clarice)

é uma proposta interessante de você ter um número de aulas presenciais na EAPE e outra na plataforma, semipresencial pra motivar. (Bilac)

pensar nesse curso como uma especialização dentro da Secretaria de educação em parceria com a UNB. (Adele)

A ideia de ampliação da carga horária foi unânime. Mas, Adele acrescentou a possibilidade em firmar a parceria para ampliar esse curso mais rapidamente. Sobre os formatos on-line, presencial e semipresencial, declararam que ocorra online até que a situação do país tome outros rumos.

Adele considera importante para o momento, pensar na tecnologia assistiva como uma forma de atendimento do AEE em tempos de Pandemia mundial. “Tempos de crise, de trabalho remoto, de isolamento social até porque o nosso público, esses alunos, são do grupo de risco” e relata seu entendimento de que a normalidade não será a mesma quando voltar.

Em seguida, começaram a analisar a diversidade em que discute a inclusão do estudante com deficiência que são a etapa e modalidade, bem como as especificidades de cada estudante. Dessa forma, Adele havia sugerido a Especialização com “noções básicas, e começaria a ter tecnologia assistiva e trabalhar os profissionais da tecnologia assistiva, pode ser por módulos”. E, propôs que sejam por áreas, sugestão que refletiu vários posicionamentos.

Carolina, em relação à TA. Reporta que, dependendo da deficiência que você pretende atender, ela tem que seguir alguns critérios que para outros você não precisaria”. Já a Clarice, ficou apreensiva quando foi veiculada a proposta de diluir por deficiência pois ao seu ver “pensando hoje, eu tenho um aluno que é DI. Mas, amanhã, ou no ano que vem tenho um surdo e aí no curso de tecnologia assistiva que fiz, fiz e não fui contemplada com isso”; então, Adele pontuou que a proposta modular teria um módulo básico e os demais por área de conhecimento, onde todos passariam

pelo módulo um e, posteriormente, escolheriam o módulo de interesse pois algumas áreas são bastante específicas.

Clarisse propôs a possibilidade em mesclar bem os participantes cursistas de todas as áreas, por ser muito rico. Mas, Caroline pensa na necessidade em dividir, anos iniciais, finais e médio.

Bilac refletindo sobre as ideias organizou no seguinte formato:

Defendo que a gente deve mesclar sim, o professor das series iniciais, anos finais, médio até mesmo pra gente ter uma troca maior, interação porque o que se vê hoje muito na escola de anos finais é se culpar as escolas classes pelo fracasso escolar e quando chega no médio também se culpa os anos finais.

O curso deve ter um tira-gosto, um gostinho inicial para cada deficiência. Esses professores com formação poderiam até compartilhar nas coordenações pedagógicas seria ótimo. Mas assim num primeiro momento eu acredito que a gente vai ficar um bom tempo é online mesmo eu não visualizo é a curto prazo a gente voltar pra sala de aula.

As noções básicas apresentadas abordam a compreensão do conceito de TA com exemplos de situações voltadas para as diversas deficiência.

Sobre as deficiência, foi sugerido que durante o curso sejam levados os Relatórios de Estudos de casos para pensar em possibilidades. E, Lúcia propõe focar mais na aplicabilidade dos recursos e das adequações. Após a inscrição, no momento inicial, já se propõe aos professores cursistas situações que demonstrem quais são as dificuldades, quais são as demandas que o estudante tem. Dessa forma, todos irão ler situações reais para que sejam desenvolvidas estratégias com esse foco.

Três questões foram sugeridas por Bilac para ajudar no formato do curso:

- Quem é a clientela atendida pelo professor?
- Quais são as dificuldade dele?
- Em cima dessas dificuldades criar essas situações desafiadoras.

A intencionalidade dessas ponderações é possibilitar que, dentro da formação, o professor receba uma atenção aos seus anseios reais desde o início do curso, possibilitando maior flexibilidade no planejamento.

7.7.3 Perspectiva para além do curso

Diante de um turbilhão de ideias ao serem indagados sobre algo mais a ser dito, Ana propôs um laboratório na EAPE com equipamentos de TA e de tecnologia

para que o professor possa visitar da mesma forma que “vai a uma biblioteca”. E as falas foram enriquecendo esse espaço, redimensionando pois:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1998, p.190).

Esses pensamentos carregados de experiências e expectativas vislumbram a possibilidade de um espaço formativo constante.

Ana traz ainda que seja um “lugar pra você ir, pra ir ali conversar, tirar dúvida” e Lúcia complementa imediatamente “com internet que funcione”. Mas, ela esclarece da seguinte forma, pensando para além dos recursos tecnológicos de auto custo:

Pra ver outros materiais além dos softwares, além dos tecnológicos, virtuais, internet mas outros porque por exemplo aquele engrossador de caneta, de lápis, tem tantos, aquele que vira a página pro aluno ler, sabe, outros materiais que eu acho que seriam interessantes ter um lugar físico que eu pudesse enquanto professora ir lá, uma biblioteca mas uma biblioteca de tecnologia assistiva, um laboratório.

Bilac acrescenta “E o suporte também intelectual, esse socorro se também tivesse a EAPE seria fantástico”.

Adele ampliou o olhar trazendo a relevância das parcerias:

incrível de ter um laboratório de Tecnologia Assistiva na EAPE, de ter esses produtos em exposição pra gente poder testar com aluno, levar esses estudos de caso, essas necessidades pra esse laboratório e que talvez pudesse ter parceria desse laboratório com pequenas empresas que produzem material e impressoras 3d e ou serviços de estagiários de faculdades, não sei mas algo que agregasse no momento em que o professor recebe esse aluno, esse estudante e que ele ali testando diferentes possibilidades ele pudesse ir até um lugar onde ele pudesse ter o contato com esse material e com um profissional que pudesse orientar.

Em sua fala, fica entendida a importância da presença do estudante no processo e que o profissionais seria um suporte a mais no que tange à orientação. Carolina elogia a ideia da aquisição da impressora 3d por ter tido contato com esse recurso na UNB, vendo a produção de um material para pessoa com deficiência visual.

Ana complementa trazendo uma percepção de que esse espaço poderá ser um convite a um aprofundamento pois conforme descreve:

quantitativo de pessoas que fazem o curso ainda é muito pouco diante do número de professores que nós temos na rede. Então assim imagina quantos anos precisaria para os professores por exemplo conhecerem esses recursos, alguns recursos de tecnologia assistiva só se fizer o curso? então assim se você tem um espaço aberto onde todos tenham acesso, isso amplia muito porque isso leva a curiosidade, aquilo que a Vera tinha dito de motivar o professor a buscar um curso.

Esse olhar visionário fluiu de modo a irem complementando as falas e contruindo coletivamente a ideia de um espaço modelo como suporte e referência para os professores. Clarisse propôs ainda o registro, em forma de pequenos vídeos, sobre a implementação dos recursos de TA para compartilhamento através do canal da EAPE no Youtube e utilização nas formações. Seria um acervo de situações dentro da realidade do DF trazendo mais proximidade entre os professores

8 CRUZANDO OS OLHARES

Ao levar em consideração os indicadores registrados em cada etapa desse percurso, as falas, mesmo ocorrendo em momentos distintos, se unem e se completam destacando as categorias que emergiram das falas. Estas circundaram a formação inicial, as estruturas sejam físicas ou relacionadas aos recusos humanos e a realidade que interfere na proposta de curso.

A compreensão da lacuna no que se refere à formação inicial em diferentes instituições, áreas de formação e ano de conclusão ficou evidenciada nas falas ao identificar que as experiências inclusivas ocorreram ao exercerem seu ofício com a ajuda daqueles que tinham maior experiência.

Ao unir as percepções dos participantes em dimensões diferentes, há que se levar em consideração as Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que aborda a formação do profissional esclarecendo que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência **e conhecimentos específicos da área**. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o **caráter interativo e interdisciplinar** da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (p.13, grifo nosso)

Essa política deixa clara a perspectiva dessa formação e o seu caráter, além de dimensionar a atuação para além das SR demonstrando a necessidade em se apropriar dos conhecimentos para atender ao estudante onde quer que ele esteja no contexto educacional.

Para tanto, a estrutura precisa ser repensada levando em consideração a realidade do isolamento, dificuldades evidenciadas quanto ao deslocamento, espaço físico que ofereça condições favoráveis para otimizar a oferta do curso.

A fala do Gestor 2, analisada concotamitantemente às ponderações do grupo focal, aponta para a necessidade das parcerias, fator de grande significado para pensar em consumir as proposições descritas.

A compreensão sobre a busca por parceria com outras instituições pressupõe o entendimento da TA em sua característica interdisciplinar e que a formação precisa agregar essas parcerias para dar conta dessa multiplicidade de possibilidades.

Durante os comentários, todos entenderam que a formação em TA precisa continuar. Em momento algum foi retratada a possibilidade de não oferta. Mas, conforme registro dos G1 e G2, existe uma lacuna em relação ao quantitativo de formadores. A ideia de multiplicar a oferta utilizando as coordenações e ampliar a possibilidade de inscrição de todo e qualquer professor que venha e se interessar pelo tema também ficou evidente.

A fala do G2 traz o panorama atual que exemplifica a formação onde:

Propôs a projeto aprender sem parar o que tem uma estrutura que oferece um percurso formativo comum um percurso formativo comum e percursos formativos de escolha busco sextas então pela primeira vez os cursos não são os mesmos para todos os cursistas porque você participa de um percurso comum e depois escolhe os seus percursos diferentes de acordo com suas necessidades suas motivações também é abrimos ai aqui pra outras frentes de formação já agora em 2020 com a produção de lives, podcasts programas para televisão.

Esse registro se une ao debate realizado no grupo focal ao chegarem até a proposta modular em ofertar uma formação básica em TA e no decorrer o professor optar por etapas e modalidades. Assim, as etapas se encontrarão, inicialmente, e posteriormente cada um irá aprofundar de acordo com o perfil do estudante e o que esta sendo ensinado.

Adele propôs uma formação mais ampla onde seria estruturada uma especialização a partir da parceria entre a Eape e a UNB, aspecto a ser considerado após análise junto a Instituição Formadora.

A ideia apresentada sobre produção de Lives, Podcasts e programas ajuda a identificar ser possível realizar registros da implementação de TA. Porém, para isso surge a necessidade de um acompanhamento.

A relevância dessa formação ficou evidente nas diversas falas ao levar em consideração os seguintes aspectos:

- a) Ampliação da oferta;
- b) busca por parcerias;
- c) realização em polos;
- d) outras estratégias formativas (acompanhamento, vídeos com situações reais e locais de implementação da TA, espaço permanente de visitação).

Esses pontos podem trazer contribuições para a formação dos professores e se constituem aspectos efetivos de facilitação do uso de tecnologia assistiva no trabalho pedagógico para promover a inclusão e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Para isso, devem ser bem elaborados e inseridos na proposta de formação da EAPE, levando em consideração como uma estratégia para implementação de política pública estruturada a partir das contribuições oriundas das vozes dos envolvidos.

Tardif (2018) apresenta sua consideração que perpassa as reflexões apresentadas pelos participantes quando ao abordar que o trabalho dos professores requer conhecimentos específicos e, sendo assim, a formação deveria ter como base esses conhecimentos.

A profissão docente é carregada de situações do cotidiano que fazem parte do processo formativo de cada professor e esses conhecimentos adquiridos, vivências podem e precisam ser compartilhadas para a pensar e repensar as formações.

Perpassando cada relato é evidenciada a reflexão apresentada por Tardif (2018, p. 288) “A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional”.

Cada um, de acordo com sua trajetória, ora questões pessoais, ora profissionais, foi construindo sua identidade e se envolvendo com a Educação Inclusiva. Todos vivenciaram e vivenciam essa Educação e entendem a necessidade da formação. A partir das suas experiências, foram surgindo o desejo pela formação independente das dificuldades estruturais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Comunicação não é o que você fala,
mas o que o outro compreende
do que foi dito”
Claudia Belucci

Ao final deste estudo, que teve a perspectiva de analisar a estrutura da formação continuada ofertada pela EAPE, trouxe um panorama de como ocorreu a formação durante seus quatro anos de aplicação. Os registros mostraram o trabalho desenvolvido entorno do conceito de TA percebido durante as falas dos envolvidos. Apresentou as dificuldades durante a formação em decorrência da estrutura oferecida à época e ao mesmo tempo o desejo dos participantes em concluir a formação, demonstrando o reconhecimento da importância desse espaço formativo.

Os egressos do curso foram fundamentais nesse percurso, eles reinteraram os registros feitos na avaliação realizada à época e aprofundaram nas falas. Importante participação com diversidade de contextos, sejam relacionadas às etapas e modalidades, como também localidade.

As práticas foram evidenciadas através dos registros de acordo com cada contexto, mostrando também as suas compreensões relacionadas ao uso da TA.

Foi possível perceber sua aplicabilidade no contexto de sala de aula, SR, até mesmo fora do ambiente escolar e de uma forma tímida seu compartilhamento nos espaços de coordenação.

As proposições vão ao encontro dos anseios dos professores participantes e ao mesmo tempo da proposta da atual gestão. O panorama real precisou ser levado em consideração por ter “forçado” a realização de aulas remotas quem venham a atender todos os estudantes e a questão da acessibilidade ficou evidente nas preocupações onde propuseram uma ação de formação em TA para o tempo de isolamento.

Na era da informação intensiva e acelerada e refletindo sobre esse período evidenciado pela Pandemia em que os professores estão se apropriando de forma imediata de conhecimentos que possibilitem sua atuação nesse novo cenário, destaca-se a formação permanente traçada por Carbonell (2002) ao longo da vida como uma porta de acesso a outras linguagens, conhecimentos e oportunidades (p. 59). Assim como a formação deve ser vista como contínua, os processos formativos devem seguir as mudanças sociais e estruturais para motivar o professor à sua busca.

As informações contidas nas avaliações aplicadas durante os cursos trazem argumentos para um refinamento das formações para um maior envolvimento de todos. A busca por parcerias com os Institutos e Univerisdades tende a contribuir para ambos. Essa via de mão dupla possibilitará que a inclusão se efetive de forma mais eficaz, principalmente com envolvimento dos estudantes universitários, estagiários para que na formação inicial, esse tema seja abordado de modo a não ser ainda considerado algo desconhecido.

Trazendo à tona a perspectiva inovadora pedagógica, traçada por Ferretti em 1980, pensar em inovação em termos metodológicos significa estruturar métodos de ensino que levem os alunos a utilizar suas habilidades intelectuais exercitando um pensamento reflexivo (p. 62) retratando uma organização para atender as especificidades e para pensar numa organização de ensino que envolva essa diversidade requer uma formação contínua do corpo docente.

Os resultados apontam para a efetivação de uma formação que atenda as Políticas Públicas de modo a compreender a necessidade de uma formação permanente, entendida aqui como uma formação para além de uma proposta de curso.

Ficou claro que o professor necessita de um suporte orientador pois o planejamento para o uso de TA requer uma atenção e envolvimento de todos. Para tanto, se a formação deve ser permanente, o acompanhamento também. Deixaram claro ainda que esse estudante está chegando nos anos finais e ensino médio e esse precisa de formação mais específica.

A movimentação de professores no que se refere à lotação também é um fator que requer atenção. Sendo assim, como há uma rotatividade de professores atuando em SR ,essa formação precisa atender o maior número de professores possível, desde os que estão iniciando sua carreira docente àqueles que estão encerrando pois o uso de TA vem para contribuir com o acesso dos estudantes que venham a necessitar desses recursos.

Se o estudante é responsabilidade de toda a escola, a compreensão do processo inclusivo também deve perpassar toda a instituição e chegar às famílias para que a adequação curricular necessária seja compreendida e aplicada para além da formalização, ou seja, esse processo formativo possibilitará a permanência do estudante com deficiência com qualidade para que cada vez mais estes estejam em

espaços inclusivos e não em atendimento exclusivos levando em consideração suas especificidades.

É no chão da escola que será possível compreender o processo formativo sendo mediado por acompanhamento, o professor poderá se sentir mais seguro no atendimento ao estudante de modo a criar um ambiente cada vez mais acessível.

Nesse sentido, este estudo deixa claro a compreensão do conceito de TA em sua amplitude interdisciplinar. Interdisciplinar no sentido de envolver várias áreas do conhecimento, uma vez que os participantes entendem a necessidade em haver parcerias com outros serviços e Interdisciplinar por envolver também todos os professores independentemente de ser o professor especializado no AEE ou o regente ou ainda em qual etapa e modalidade está inserido.

Essa compreensão possibilita perceber que a implementação do uso da TA requer uma responsabilidade e entendimento quanto ao serviço prestado não se restringindo à Educação ou apenas ao profissional que atua em SR.

Quanto mais professores tiverem a consciência relacionada ao uso de determinado recurso ou estratégia, atendendo a especificidade do estudante, mais facilitado será o serviço ofertado pelo AEE em interlocução com o professor regente para a conquista de uma inclusão efetiva. Assim, as evidências citadas contextualizam o conceito de TA descrito na LBI e fortalecem a necessidade da formação.

O estudo, na voz dos sujeitos, ficou clara a estrutura do curso pois esta precisa ser revista para se adequar no sentido de ampliar a oferta, a carga horária e sua dimensão de modo a atender as demandas voltadas para os professores que atuam nos anos finais e ensino médio, potencializando essa formação. Ainda sobre a estrutura, há que se levar em consideração o espaço físico propício a realização das atividades levando em consideração os aspectos apontados nas avaliações como, por exemplo, a ausência de tomadas, qualidade da internet.

Almeja-se que a curto prazo, a possibilidade em ofertar o curso no ambiente virtual levando em consideração o período de isolamento e a urgente necessidade em preparar os professores, para atender aos estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino remoto, deve ser valorizada.

A partir da leitura dos dados coletados, para ampliação dessa oferta versando a proposta de especialização, torna-se essencial verificar a viabilidade em conformidade com os documentos norteadores que amparam a EAPE e sua

parceria junto à UnB. Trata-se de uma possibilidade inovadora que requer um amplo planejamento podendo ser considerada uma proposta a médio prazo.

Ao refletir sobre a grandiosidade das falas apresentadas, essas trazem ideias e pensamentos que estão de acordo com Vygotsky “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (1998, p.156)

Vale ressaltar que as vozes dos atores sem a escuta atenta seguida de ações concretas pode vir a não favorecer a materialização de uma proposta formativa que atenda efetivamente a realidade em evidência. Pressupõe ainda a colaboração dos cursistas no planejamento dos encontros demonstrando a flexibilidade no transcorrer do curso.

Com esse olhar, é possível retratar que não se trata de uma demanda que venha “de cima pra baixo”, nem tão pouco “de baixo pra cima”. Mas, que se encontram sendo lapidadas conforme o contexto existente em cada instituição de ensino, cada sala de aula e em cada atendimento.

Por fim, este estudo foi iluminador por trazer em seu horizonte a compreensão de uma realidade que efetivamente pode ser transformada em ações concretas e espera-se, portanto, que traga elementos que possam contribuir, fortalecer as ações de formação dos professores para o uso da TA e; sobretudo, para a promoção da acessibilidade e inclusão como uma condição natural no desenvolvimento do trabalho docente com todos os estudantes.

Almeja-se que este estudo contribua para uma reestruturação dos cursos, levando em consideração os apontamentos refletidos nas avaliações para um delineamento não apenas dessa formação com a participação dos professores e com o acompanhamento de modo a apoiar o docente na implementação de ações inclusivas de modo que essa pratica flua de maneira natural, inerente ao seu planejamento. E que desencadeie, portanto, novos estudos e descobertas que venham agregar outros aspectos pertinentes a essa temática.

REFERÊNCIAS

Association of Intellectual and Developmental Disability. (2010). Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. Disponível em:

<https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>.

Acesso em 20 de setembro de 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERSCH, R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) — Programa de Pós-Graduação em Design, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, R. de C. R.; PELOSI, M. B. (org.). **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II / Secretaria de Educação Especial - Brasília: ABPEE - MEC : SEESP, 2006. Disponível em:**

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tecnologia_assistiva.pdf.

Acesso em: 23 abr. 2019.

BORGES, W. F.; TARTUCE, D. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, p. 81-96. jan/mar. 2017.

BRASIL. Brasil. Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação. **Dossiê do Distrito Federal: Meta 4**. Brasil. 2019. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/dossie>. Acesso em: 10 maio 2019

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Instituído pela Portaria nº 142 de 16/11/2006 que organiza as regras do comitê e apresenta o conceito de Ajudas Técnicas. Brasil. 2006

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. **Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC-CNE-CEB, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008 de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 Senado Federal. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ministério dos Direitos Humanos. 1. ed. Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 abr. 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2012 de 17 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9.394.htm. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13.005.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146/2015 de 06 de julho de 2015**. Que institui a estatuto da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L13.146.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Internacionais. **Talis**: relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. MEC/ Inep. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SECADI. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/ SECADI. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de Ajudas Técnicas**. MEC, SECADI. Brasília, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 25, de 19 de julho de 2012**. Dispõe sobre a SRM. Ministério da Educação. MEC/SECADI. Brasília, 2012.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC/CNE. Brasília. 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional (2014/2016)**. Brasília, 2014.

CARBONEL, J. **A aventura de inovar**: A mudança na escola; trad: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, D. O. **Formação de Professores em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: a deficiência visual no cerne da questão. Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org). **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

COOK, A. M; HUSSEY, S. M. Assistive Technologies: Principles and Practice, Mosby - Year Book, USA-Missouri, 1995

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELGADO GARCIA, J. C. *et al.* **Pesquisa nacional de inovação em Tecnologia Assistiva III (PNITA III)**: principais resultados, análise e recomendações para as políticas públicas. São Paulo: ITS Brasil, 2017.

DELGADO GARCIA, J. C.; INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS BRASIL). **Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Educação Especial. v. 7. Brasília, DF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Formação Continuada da Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal.** GDF/SEEDF/EAPE. Brasília, DF. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula 2019.** GDF/SEEDF. Brasília, DF, 2014

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial.** Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal. GDF/SEEDF. Brasília, DF. 2010

EMER, S. de O. **Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão Escolar:** sala de recurso multifuncional e a sala de aula. Mestrado em Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

EMER, S. de O.; MAUER, J. de L.; BATECINI, L. Formação Docente para o uso da Tecnologia Assistiva na Educação Infantil. **Revista Renote - Novas tecnologias.** v. 12, n. 2. 2014.

FERRETTI, C. J.. A inovação na Perspectiva pedagógica. *In:* GARCIA, W. T. (org.). **Inovação Educacional no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1980

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *In:* **Revista da FAGED - Entreideias:** Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. Tecnologias Assistivas na Educação Especial. **Revista Presença pedagógica,** Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 40-47, novembro-dezembro/2003.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva.** São Paulo: ITS BRA SIL/MCTI-SECIS, 2012.

GARCIA, J. C. D.; INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (org.). **Pesquisa nacional de inovação em tecnologia assistiva III (PNITA III):** principais resultados, análise e recomendações para as políticas públicas. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas Pesquisas em Ciência Sociais e Humanas,** São Paulo: Liber Livro, 2012. Série Pesquisa em Educação v.10.

HADIJI, C. **Avaliação desmistificada**. São Paulo: Artmed, 2001.

HUMMEL, E. I. **Tecnologia Assistiva**: a inclusão na prática. Curitiba: Appris, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo. Editora Cortez, 2009.

ITS, BRASIL. INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Assistiva nas Escolas**: Recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo, 2008.

KNELLER, G. F. **A Ciência como Atividade Humana**. São Paulo: Zahar; EDUSP, 1978.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34. 1999

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos*: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

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

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**: princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875 Atualizada em 25 de abril de 2020. Acesso em: 15 jun. 2020

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Folha informativa OPAS/OMS. Disponível em: [http://www.se.df.gov.br/mulheres-representam-72-na-secretaria-de-educacao/8/03/18 às 15h32 - Atualizado em 30/10/18 às 14h09](http://www.se.df.gov.br/mulheres-representam-72-na-secretaria-de-educacao/8/03/18%20%C3%A0s%2015h32%20-%20Atualizado%20em%2030/10/18%20%C3%A0s%2014h09). Acesso em: 15 jun. 2020

PASSERINO, L. M. Escalando trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa e letramento de pessoas com autismo (SCALA). *In*: NUNES, L. O. R.P; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. **Compartilhando Experiência: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RODRIGUES, L. M. B. da C. **Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino**. Mestrado Instituição de Ensino: Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho. Bauru, 2013.

SALGADO, L. de F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: interlocuções e desafios. 2018. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.

SALOMÃO, B. R. de L. **O Atendimento Educacional Especializado em uma sala de recursos m Brasília**: A sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília. 2013.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. R. **Educação Inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. **Formação de professores em tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SASSAKI, R. K. **Educação Profissional**: desenvolvendo habilidades e competências. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, V. (org.) **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. Atualizado em 2011. p. 160-165.

SCHLÜNZEN, E. (Org). **Tecnologia Assistiva**: Projetos, Acessibilidade e Educação a Distância - rompendo barreiras na educação de Educadores. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2011.

SOUZA, A. M. de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 55-61, nov. 2016. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/99>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SOUZA, A. M. de *et al.* **Inclusão**: história, conceitos e problematizações – Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CEFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2006. 42 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

Apêndice “A” – Roteiro da entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

- Dados de identificação (nome, data de nascimento e formação profissional)
- Fale sobre sua vida profissional e sua função na EAPE.
- Você já teve em sua trajetória profissional, experiência na educação inclusiva? Fale a respeito.
- Fale sobre os aspectos que você considera importante na sua prática pedagógica.
- Fale sobre sua experiência na formação docente como cursista e como formador.
- Sobre as demandas de oferta da formação como é delineada a organização da EAPE e como são elencadas essas demandas.
- O que você compreende sobre a formação em TA.
- Quantos cursos estão sendo ofertados e quais outras propostas de formação estão sendo implementadas no ano vigente?
- Dentre essas ações, tem alguma específica em TA? E relacionadas a inclusão?
- Alguma informação ou comentário que queira acrescentar acerca desse assunto?

Apêndice “B” – Roteiro do questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Prezado (a) professor (a), você está recebendo esse questionário por ter participado do curso intitulado *Tecnologia Assistiva com ênfase no Atendimento Educacional especializado*, ofertado pela EAPE. Trata-se de uma pesquisa de mestrado relacionada a formação docente e esse levantamento será de grande relevância para essa pesquisa. Seus dados estarão preservados **sendo que em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer um dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados. Essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos.**

Desde já agradeço sua colaboração.

Identificação

- Nome:
- Gênero: () Feminino () Masculino () Outros
- Faixa etária: () Entre 20 e 30 anos () Entre 31 e 40 () Entre 41 e 50 () mais de 50 anos
- Formação profissional:
- Tempo de atuação na SEEDF: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () mais de 16 anos
- Tempo de atuação em Sala de recursos: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () mais de 16 anos
- Ano em que você participou dessa formação: () 2012 () 2014 () 2016
- No período de participação no curso você estava atuando em: () sala de aula regular () sala de recursos () classe especial () Centro de Ensino Especial () instituição conveniada que atenda ao público da educação especial
- Está atuando com estudantes com deficiência? () Sim () Não

- Em caso afirmativo marque o contexto:
() sala de aula regular () sala de recursos () classe especial () Centro de Ensino Especial () instituição conveniada que atenda ao público da educação especial
- Caso não esteja atuando em sala de aula: () LTS () aposentou () gestão () Outros

Sobre a formação:

- O que levou a buscar essa formação?
- Aplicou os conhecimentos adquiridos no curso na sua prática com os alunos? Justifique.
- Compartilhou seu conhecimento acerca dessa temática no ambiente escolar?
- Preparou algum material específico para que os estudantes utilizem?
- Orientou professor, família e/ou comunidade escolar quanto ao uso de equipamentos ou materiais específicos para a eliminação de barreiras e para promoção de acessibilidade equalidade de vida e viabilidade de uma proposta pedagógica em prol de uma educação? Faça um breve relato.

Apêndice “C” – Questionário no formato do *Google* Formulário

QUESTIONÁRIO Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulário Google

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada

Perguntas Respostas

Questionário

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Tecnologias Assistivas: Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado”. Nesse questionário constarão perguntas relacionadas aos dados de identificação e ao curso intitulado Tecnologia Assistiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela LAPE. Essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos. Nesse sentido seus

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Descrição (opcional):

1 - Nome:

Texto de resposta curta

2 - Número:

1/7

https://docs.google.com/forms/d/1DQWw_Fdyg9MduuG1wey/1D7VNsQvU80qL2IMm4xk4t8

27/07/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulários Google

 MASCULINO Outros...**3 - Faixa etária: *** Entre 20 e 30 anos Entre 31 e 40 anos Entre 41 e 50 anos mais de 50 anos**4 - Formação profissional básica - Graduação, curso:**Texto de resposta curta
_____**Ano de conclusão da formação:**Texto de resposta curta
_____**6 - Pós - graduação - Especialização:**Texto de resposta curta
_____**Ano de conclusão - Especialização:**Texto de resposta curta
_____

27/07/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulários Google

Texto de resposta curta

Ano de conclusão - Mestrado:

Texto de resposta curta

7 - Pós - graduação - Doutorado:

Texto de resposta curta

Ano de conclusão - Doutorado:

Texto de resposta curta

8 - Tempo de atuação na SEE DF:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 16 anos

9 - Atuação Profissional: Área/ Setor:

Texto de resposta curta



27/07/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulários Google

 Sim Não**Em caso afirmativo, quanto tempo de atuação?** 1 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos Mais de 16 anos**11 - Ano em que participou da formação intitulada Tecnologia Assistiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado:** 2012 2013 2014 2017**12 - No período de participação no curso estava atuando em:** Sala de aula regular Sala de Recursos Classe Especial (em escola de ensino regular) Centro de Ensino Especial Instituição conveniada que atenda ao público da Educação Especial

27/07/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulários Google

13 - Atualmente está atuando em uma das alternativas citadas anteriormente?

- Sim
- Não

Caso sua resposta tenha sido "Não", marque a sua opção:

- Licença para tratamento de saúde
- Aposentadoria
- Gestão escolar
- Outros...

14 - Está atuando com estudante com deficiência:

- Sim
- Não

Em caso afirmativo marque o contexto:

- Sala de aula regular
- Sala de Recursos
- Classe Especial (em escola de ensino regular)
- Centro de Ensino Especial
- Instituição conveniada que atenda ao público da Educação Especial



27/07/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulário Google

Sobre a relação entre a sua formação e a sua prática

1 - O que levou a buscar essa formação?

Texto de resposta longa

2 - Aplicou os conhecimentos adquiridos no curso na sua prática com os alunos?

- Sim
- Não
- Em parte

Justifique:

Texto de resposta longa

3 - Compartilhou seu conhecimento acerca dessa temática no ambiente escolar?

- Sim
- Não

Especifique:

Texto de resposta longa

4 - Preparou algum material específico para que os estudantes utilizem?



27/01/2020

Questionário Pesquisa Um olhar sobre a formação continuada - Formulários Google

 Não Talvez

Especifique:

Texto de resposta longa

6 - Orientou professor, família e/ou comunidade escolar quanto ao uso de equipamentos ou materiais específicos para a eliminação de barreiras e para promoção de acessibilidade e qualidade de vida e viabilidade de uma proposta pedagógica em prol de uma educação

 Sim Não

Faça um breve relato:

Texto de resposta longa



Apêndice “D” – Roteiro do grupo focal

- Funções: Coordenador, relator e operador de vídeo
- Sessão única com a duração média de 1h30m.
- Objetivos:
 - Verificar a compreensão acerca da aplicabilidade da TA no contexto pedagógico;
 - Identificar aspectos da formação, após sua conclusão e mudança de contexto na atuação docente;
 - Identificar fatores favoráveis e não favoráveis para a aplicabilidade dos conhecimentos oriundos da formação;
 - Identificar o uso nas estratégias pedagógicas no processo de ensino aprendizagem;
 - Identificar efetivas práticas pedagógicas a partir dessa formação;
 - Possibilitar que os participantes descrevam possíveis proposições.

O que motivou a participar desse curso?

O curso atendeu suas expectativas?

ANEXOS

Anexo A – Carta ao Secretário de Educação



Senhor Secretário

A educação especial brasileira, nesta última década, tem passado por mudanças importantes: de um modelo clínico centrado no conceito de normalização, evoluímos para uma concepção de educação baseada no respeito às diferenças e de enfoque nos recursos de acessibilidade.

O Ministério da Educação por meio do Programa Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizou equipamentos e mobiliários para implantação de aproximadamente 24.500 Salas de Recursos Multifuncionais em todas as regiões brasileiras. Estas salas são dotadas de recursos de tecnologia assistiva que poderão fazer uma grande diferença no acesso à aprendizagem dos alunos com deficiências.

Como esses recursos de tecnologia são relativamente recentes e seu funcionamento, muitas vezes é desconhecido da maior parte dos professores, corre-se o risco de ficarem subutilizados e, por vezes, abandonados, o que resultará num lamentável desperdício dos investimentos públicos nessa área.

Por esta razão, a Assistiva – Tecnologia e Educação, uma empresa que atua na formação em Tecnologia Assistiva, especificamente voltada para o contexto educacional inclusivo, se propõe a oferecer um curso aprofundado sobre Tecnologia Assistiva, com enfoque na construção de recursos pedagógicos acessíveis e na comunicação alternativa, para dois representantes de cada um dos 170 municípios polo do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade.

Para efetivar esta proposta caberá a Assistiva - Tecnologia e Educação oferecer gratuitamente toda a estrutura física e material para os cursos e também responsabilizar-se por organizar e ministrar os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas. Como contrapartida as secretarias de educação dos municípios deverão convocar os professores e assumir as despesas referentes à passagem, hospedagem em Porto Alegre e alimentação dos cursistas no período da formação. Será também da responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação oferecer espaço físico e demais recursos para que o curso possa ser multiplicado para os professores das salas de recursos dos seu município e dos municípios de abrangência.

Desta forma pretendemos realizar uma rede de professores com formação mais aprofundada em tecnologia assistiva, para que possam dar apoio nas formações locais (estados e municípios). Organizaremos também uma rede virtual para o compartilhamento de conhecimentos e produções de recursos acessíveis para os alunos da rede pública de



educação, objetivando que o relacionamento colaborativo entre o grupo de professores possa ter continuidade após a formação.

Os critérios que devem ser observados para a indicação dos dois professores que virão à POA para a formação será:

- professor responsável pela coordenação da Educação Especial em seu município
- professor que está atuando em sala de recursos multifuncional de escola da rede municipal.

Em ambos os casos o profissional deve ter conhecimentos na área da informática e capacidade para multiplicar o curso no seu município e abrangências.

O curso será ministrado pelos seguintes profissionais:

- **Mara Lúcia Sartoretto:** Pedagoga; supervisora da SEAC- Escola de Educação Profissional, onde coordena o curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado; diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado da Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul, consultora da AFAD 21 de Novo Hamburgo, Consultora da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, supervisora de conteúdo no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC - Universidade Federal do Ceará;
- **Rita Bersch:** Fisioterapeuta; mestre em design pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pesquisa na área de Tecnologia Assistiva; possui formação em Tecnologia Assistiva pelo ATACP 2006 - Assistive Technology Applications Certificate Program, da CSUN - California State University de Northridge, EUA e também pela Fondazione Don Carlo Gnocchi de Milão, Itália; Membro da ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication e da ISAAC Brasil; Membro do CAT - Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República; Coordenadora da disciplina de AEE na Deficiência Física no Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFC.
- **Dalanne Martins:** Terapeuta Ocupacional, mestranda em design pela UFRGS, Especialista em Educação Inclusiva /PUC, membro da ISAAC, com experiência na área da formação de profissionais em TA, professora da SEAC-Escola de Educação Profissional e integrante do quadro de profissionais da Assistiva - Tecnologia e Educação.
- **Para obter informações detalhadas sugerimos que consulte o site www.assistiva.com.br.**

Data prevista para a realização do curso: 07 a 10 de Novembro.

Anexo B – Formulário Proposta de curso versão atual



PROPOSTA PARA CURSO ELABORADO PELA EAPE

Nome do curso:				
Gerência responsável pelo curso:				
Contato da gerência:				
Modalidade:	Vagas:			
Carga horária:	Horas diretas:	Total de encontros presenciais:	Horas online:	AVA:
Período do curso:	Quantidade de Turma(s):			
Público-alvo:	<input type="checkbox"/> Carreira Magistério <input type="checkbox"/> Carreira Assistência à Educação <input type="checkbox"/> Outros (especificar)			
Pré-requisito:				
E-mail para envio da documentação do pré-requisito:				
Critério de seleção: Sorteio				
Objetivo:				
Conteúdo:				
Link para inscrição: http://www.eape.se.df.gov.br				
Período de inscrição:				
Turmas: Inserir turmas, dia de início do curso, local e formador Ex.: T1 – Quinta-feira – 15/08 – EAPE – Lara				

Aspectos Teórico-Methodológicos

Objetivos específicos:	
Justificativa:	
Fundamentação teórica:	
Avaliação:	
Cronograma:	
Referências:	
Formador(es):	
Responsável pelo preenchimento da proposta de curso:	
Articulador do curso:	
AUTORIZAÇÃO FINAL DO CURSO	
A apreciação e a aprovação do curso estão sob a responsabilidade do Gabinete da EAPE, da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, da Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação e de suas respectivas gerências, em consonância com as políticas públicas de educação do Distrito Federal.	
A autorização só será efetivada após assinatura do Termo de Aprovação pelos setores responsáveis.	

Estatística

Marque com um X a(s) etapa(s), a(s) modalidade(s) e os assuntos relacionados aos cursos.

Etapas de Ensino:**Modalidades de Ensino:****Assuntos:**

Anexo C – termo de consentimento livre e esclarecido – professor



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Tecnologia Assistiva: Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal – DF.*”, desenvolvido pela mestranda Patrícia Nazário Feitoza Duarte e orientado pela Professora Doutora Amaralina Miranda de Souza, da Universidade de Brasília – UnB.

Este estudo pretende compreender o alcance da formação continuada na prática docente dos professores que atuam no AEE a partir do curso sobre Tecnologia Assistiva TA ofertado pela EAPE - DF.

Após os esclarecimentos sobre as informações abaixo, caso concorde em participar, assinará o documento em duas vias confirmando o seu consentimento livre e esclarecido por escrito. Você tem o direito de retirar sua permissão a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação. Em caso de dúvida, pode procurar a pesquisadora Patrícia Nazário Feitoza Duarte, através do número de telefone: (61) 984271172.

Informações sobre a pesquisa:

- Não envolve risco à saúde, integridade física ou moral daquele que será participante da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro por parte da pesquisadora, seja para transporte ou gastos de qualquer natureza.
- A utilização dos dados coletados através da análise de documentos institucionais, realização do grupo focal, em uma sessão, com registro através da gravação e filmagem, obedecerão aos critérios de ética de pesquisa em que será assegurado o total anonimato dos participantes.
- **Em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados.**

Termo de consentimento da participação

Eu, _____,
RG _____, declaro que fui devidamente esclarecido pela pesquisadora Patrícia Nazário Feitoza Duarte, sobre o projeto de pesquisa chamado “*Tecnologia Assistiva: Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal – DF*”, bem como quanto aos procedimentos nela envolvidos, os objetivos e suas finalidades. Consinto participar desta pesquisa e autorizo a utilização do conteúdo apresentado a partir da realização do grupo focal registrado através da gravação e filmagem, para fins acadêmicos e científicos no trabalho de dissertação que será apresentado em uma banca de avaliação e, posteriormente, disponibilizado para a consulta pela Biblioteca de teses e dissertações da Universidade de Brasília.

Brasília – DF, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido – Gestor



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Tecnologia Assistiva: Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal – DF.*”, desenvolvido pela mestrandia Patrícia Nazário Feitoza Duarte e orientado pela Professora Doutora Amaralina Miranda de Souza, da Universidade de Brasília – UnB.

Este estudo pretende compreender o alcance da formação continuada na prática docente dos professores que atuam no AEE a partir do curso sobre Tecnologia Assistiva TA ofertado pela EAPE - DF.

Após os esclarecimentos sobre as informações abaixo, caso concorde em participar, assinará o documento em duas vias confirmando o seu consentimento livre e esclarecido por escrito. Você tem o direito de retirar sua permissão a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação. Em caso de dúvida, pode procurar a pesquisadora Patrícia Nazário Feitoza Duarte, através do número de telefone: (61) 984271172.

Informações sobre a pesquisa:

- Não envolve risco à saúde, integridade física ou moral daquele que será participante da pesquisa. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro por parte da pesquisadora, seja para transporte ou gastos de qualquer natureza.
- A utilização dos dados coletados através da análise de documentos institucionais, realização da entrevista semiestruturada com registro através da gravação, obedecerão aos critérios da ética de pesquisa em que será assegurado o total anonimato dos participantes.
- **Em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer dos informantes da pesquisa na divulgação de seus resultados.**

Termo de consentimento da participação

Eu, _____,
RG _____, declaro que fui devidamente esclarecido pela pesquisadora Patrícia Nazário Feitoza Duarte, sobre o projeto de pesquisa chamado “*Tecnologia Assistiva: Um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal – DF*”, bem como quanto aos procedimentos nela envolvidos, os objetivos e suas finalidades. Consinto participar desta pesquisa e autorizo a utilização do conteúdo apresentado a partir da realização da entrevista registrada através da gravação, para fins acadêmicos e científicos no trabalho de dissertação que será apresentado em uma banca de avaliação e, posteriormente, disponibilizado para a consulta pela Biblioteca de teses e dissertações da Universidade de Brasília.

Brasília – DF, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Anexo E – Parecer Comitê de Ética

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecnologias Assistivas: um olhar sobre a formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado no Distrito Federal - DF

Pesquisador: PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29709320.9.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.083.972

Apresentação do Projeto:

Inalterada em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora realizou as alterações solicitadas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora realizou as alterações solicitadas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora realizou as alterações solicitadas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a realização das alterações solicitadas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 03 de maio de 2020, o CEP/CHS aprova o projeto de pesquisa, que está, portanto, adequado às

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-010 - Hórrio de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4100.072

exigências das Resoluções CNS 456/2012, 510/2016 e complementares.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1494905.pdf	07/05/2020 00:23:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Professor.docx	07/05/2020 00:23:10	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Gestor.docx	07/05/2020 00:22:53	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.docx	07/05/2020 00:22:35	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Cronograma	Cronograma_Patricia_corrigido.doc	07/05/2020 00:22:10	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Patricia.pdf	27/02/2020 01:20:51	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_grupo_Focal.docx	27/02/2020 01:19:21	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_questionario.pdf	27/02/2020 01:18:51	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_entrevista.docx	27/02/2020 01:15:41	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceite_institucional.pdf	27/02/2020 01:14:57	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	27/02/2020 01:10:00	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	27/02/2020 01:08:49	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	27/02/2020 00:48:23	PATRICIA NAZARIO FEITOZA DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-010/2 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-000
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61) 3107-1592 E-mail: cep_cha@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.000.970

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 11 de Junho de 2020

Assinado por:
Érica Guinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-010 - Heliópolis de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3103-1592 E-mail: cep_cha@unb.br