



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA DE CARVALHO ACOSTA

**O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS**

DOURADOS-MS

2017



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA DE CARVALHO ACOSTA

**O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação na linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Morgana de Fátima Agostini Martins.

DOURADOS – MS

2017

COMISSÃO JULGADORA

Dourados, ____ de ____ de 2017.

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins – UFGD
Orientadora

Professora Doutora Aline Maira da Silva – UFGD

Professora Doutora Celi Corrêa Neres - UEMS

SUPLENTE

Professora Doutora Elizabeth Matos Rocha

Dedico este trabalho a minha mãe e ao meu marido por nunca terem poupado esforços em realizar os meus sonhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre ter me dado muito mais do que mereço, pela oportunidade de entrar no mestrado e por não ter me deixado faltar entusiasmo, força e saúde para concluí-lo. Por ter colocado pessoas maravilhosas em minha vida e por nunca ter me desamparado.

Agradeço a minha família, aos meus pais, Leodenir e Alceu, por terem me ensinado tudo que precisei para chegar até aqui, pelo carinho e confiança. Em especial a minha mãe, pelo esforço em sempre nos dar o melhor, e pela dedicação e amor do qual nunca deixou faltar aos seus filhos. Aos meus irmãos, Elton e Aline, por serem os melhores! Grata pelos cuidados, companheirismo e fraternidade. Aos meus sobrinhos e afilhados, Isadora e Pedro, por terem trazido felicidade, inspiração e luz a nossa família. Ao meu amado marido, por ter abraçado meus sonhos como se fossem dele. Obrigada pelo apoio, compreensão e paciência, por ter me incentivado e por ter cuidado de tudo enquanto estive ausente, obrigada por fazer o que pode para me ver feliz, por ser o meu suporte, meu amigo e meu amor! A minha querida tia, Fátima Carvalho pelo amparo e afeto oferecido a mim e aos meus irmãos.

À prof. Morgana Martins, pela dedicação e atenção despendida durante as orientações. Por ter acompanhado minha trajetória acadêmica, por ter me apresentado à Educação Especial, pelo competente trabalho que realiza e por ter confiado em mim. Obrigada por ter dado o suporte necessário para me sentir segura na construção deste trabalho. Agradeço pelo privilégio de ser sua orientanda.

Às professoras que compõem a banca examinadora, em especial, a prof. Aline Maira da Silva, por partilhar de seus conhecimentos, da sua atenção e do seu compromisso ético com a pesquisa. Por ter acompanhado minha formação, meu ingresso no mestrado, a construção deste trabalho, pelas contribuições precisas a respeito do mesmo e pelo afeto do qual trata seus alunos. Agradeço a professora Celi Corrêa Neres, primeiramente por coordenar o projeto da qual essa pesquisa faz parte, pelo trabalho importante e inovador para o estado do Mato Grosso do Sul e pelas colaborações que foram fundamentais para a pesquisa desenvolvida.

Aos colegas e amigos que construí graças à experiência do mestrado, Aurélio Alencar, Rosemary Bueno, Vera Lúcia, Dorca Soares, Luana Almeida, Maria Aparecida e Marieli Duarte, que dividiram comigo momentos de angústia, alegria e conhecimento, grata pela parceria. Ao Washington Nozu, pela acolhida no mestrado, pela atenção, preocupação e disponibilidade em ajudar.

À Mary Cristina Pinheiro, colega na graduação que se tornou amiga no mestrado, pelo companheirismo, sinceridade e apoio. Pelas conversas, reclamações, dúvidas e discussões

partilhadas, pelos momentos de ansiedade e também de serenidade. Obrigada por ter tornado ainda mais agradável essa experiência.

À minha amiga Gabriela Machado, pessoa de admirável integridade, amizade que a graduação me ofereceu e o mestrado reforçou. Por tudo que vivenciamos juntas, alegrias e aflições, por ter estado ao meu lado desde o início, por ter tornado essa jornada ainda mais prazerosa, por não medir esforços em me ajudar e por querer o meu bem.

Às minhas amigas que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada. Àquelas que acreditaram em mim, que me apoiaram, incentivaram e me ajudaram simplesmente por eu saber que tinha a quem recorrer nas horas de aflições, Yasmin Souza, Marcela Sperotto, Patrícia Kelly, Natani Chaves, e especialmente às irmãs que a vida me deu, Priscilla Joyce e Fabiana Maruchi. Obrigada por me tornarem uma pessoa melhor e por fazer meus dias mais felizes, agradeço pelo companheirismo, afeto e cuidado.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados, principalmente ao Núcleo de Educação Especial e à Secretaria Estadual de Educação, pela aprovação e confiança no trabalho desenvolvido. Agradeço também às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais que aceitaram participar da pesquisa, as quais me receberam com carinho e atenção.

Finalmente, agradeço à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

O uso da Tecnologia Assistiva na escolarização do aluno com deficiência sensorial tem se mostrado um grande aliado no processo de inclusão. O objetivo desse trabalho foi mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em Salas de Recursos Multifuncionais, das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando a produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) utilizados pelas professoras durante os atendimentos e disponibilizá-lo às Secretarias de Educação e às participantes da pesquisa. O referencial teórico-metodológico desse estudo está amparado pelas contribuições de Norbert Elias para o campo da Educação Especial, ao tecer considerações sobre as figurações grupais e a relação de poder inerente às relações sociais. A metodologia utilizada nesse trabalho é a descritiva analítica com abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário junto às professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que atendem alunos com deficiências sensoriais e por meio de observações realizadas durante o atendimento desse público nessas salas. Os dados colhidos com a aplicação do instrumento às professoras foram analisados e tabulados juntamente com a organização das informações obtidas com as observações. Para a produção do banco de dados foram feitos registros fotográficos dos recursos mais utilizados pelas professoras durante os atendimentos. Os principais resultados indicam que os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) às SRM e listados no questionário estão em sua maior parte presentes nas salas investigadas, porém, as professoras indicam a insuficiência dos mesmos. Talvez, por esses materiais não contemplarem as necessidades dos alunos atendidos nesse espaço, ou pela falta de conhecimento quanto a sua funcionalidade. Para suprir essas dificuldades, as professoras costumam confeccionar materiais para amparar os atendimentos. Porém, apesar desses entraves, as mesmas indicaram que o uso da TA auxilia o trabalho pedagógico na SRM, e contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial. Por meio das observações, percebeu-se que o Atendimento Educacional Especializado voltado aos alunos com deficiência sensorial está basicamente estruturado em Dourados em locais específicos de atendimento exclusivo a esse público, denominados como polos. As professoras possuem experiência, as SRM estão equipadas e preparadas para atender esses estudantes, existe um planejamento educacional feito para o atendimento desses alunos na sala, no entanto, esse serviço atende uma pouca parcela deles, possivelmente pela dificuldade em se deslocar até os locais de atendimento. Além disso, nota-se que o serviço está restrito à SRM e os recursos de TA permanecem limitados a esse espaço, questões que dificultam o êxito escolar do aluno com deficiência sensorial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Tecnologia Assistiva. Sala de Recurso Multifuncional. Deficiência Sensorial.

ABSTRACT

The use of Assistive Technology in the schooling of students with sensory disabilities has been a great ally in the inclusion process. The aim of this work was to map the availability of Assistive Technology resources and analyze their use in the care of students with sensory disabilities (hearing loss/deafness and/or visual impairment/blindness) in Multifunctional Resource Rooms (MRR), in the public education networks of the state of Mato Grosso do Sul and in the city of Dourados, aiming the production of a database that presents the Assistive Technology (AT) resources used by the teachers during the visits and make it available to the Education Departments and to the research participants. The theoretical-methodological framework of this study is supported by Norbert Elias' contributions to the field of Special Education, when we have considerations about group figurations and the relation of power inherent to social relations. The methodology used in this work is the analytical descriptive one with quantitative and qualitative approach. The data were obtained by means of the application of a questionnaire to teachers who carry out the Specialized Educational Attendance in MRR that attend students with sensorial disabilities and also through observations made during the attendance of this public in these rooms. The data collected with the application of the instrument to the teachers were analyzed and tabulated with the organization of the information obtained through observations. For the production of the database, photographs of the resources most used by the teachers during the visits were taken. The main results indicate that the resources made available by Ministry of Education (MEC) to the MRR and listed in the questionnaire are mostly present in the rooms investigated, but this arsenal of materials isn't always used, maybe because they don't take into account the students' needs or the lack of knowledge about their use, to overcome these difficulties, teachers usually make materials to support care. However, despite these obstacles, they indicated that the use of AT supports the pedagogical work in the MRR, in the same way that they pointed out that AT contributes to the process of schooling of students with sensory disabilities. Through observations, it was noticed that the Specialized Educational Attendance to students with sensorial disabilities is basically structured of Dourados in specific places of exclusive service to this public, It's called Pole. The teachers have experience, MRR are equipped and prepared to serve these students, there is an educational plan made for attending these students in the classroom However, this service serves just a small portion of them, possibly because of their difficulty in moving to the service locations. Besides, it is noted that the service is restricted to MRR and the AT resources keep limited to this room, which hamper the school success of students with sensory disabilities.

KEY WORDS: Special Education. School inclusion. Assistive Technology. Multifunctional Resource Room. Sensory Disability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Registro fotográfico dos recursos utilizados pelas professoras das SRM no atendimento dos alunos com DV/cegueira	p. 92
Figura 2: Registro fotográfico dos recursos utilizados pelas professoras das SRM no atendimento dos alunos com DA/surdez	p. 98
Figura 3: Registro fotográfico de recursos que não são específicos para o atendimento de alunos com DV/cegueira e/ou com DA/surdez	p. 99
Gráfico 1: Número de alunos matriculados na Rede Municipal, por nível de ensino ofertado	p. 33
Gráfico 2: Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino considerados como PAEE e divididos por níveis de ensino	p. 33
Gráfico 3: Números de alunos com deficiência sensorial matriculados na Rede Municipal de Ensino	p. 34
Gráfico 4: Número de alunos matriculados na Rede Estadual dividido por nível de Ensino	p. 35
Gráfico 5: Formação para trabalhar com a Tecnologia Assistiva	p. 73
Gráfico 6: Disponibilidade dos recursos e materiais específicos para o atendimento de alunos com DV/cegueira nas SRM investigadas	p. 75
Gráfico 7: Disponibilidade dos recursos específicos para estudantes com DV/cegueira nas SRM que realizam atendimento a essa demanda de alunos	p. 76
Gráfico 8: Disponibilidade dos recursos e materiais específicos para o atendimento de alunos com DA/surdez nas SRM investigadas	p. 77
Gráfico 9: Disponibilidade dos recursos específicos para estudantes com DA/surdez nas SRM que ofertam atendimento a esses alunos	p. 78
Gráfico 10: Disponibilidade dos equipamentos e recursos que compõem o kit enviado pelo MEC às SRM do Tipo II	p. 79
Gráfico 11: Disponibilidade dos equipamentos e recursos que não são específicos para o atendimento de alunos com deficiência sensorial nas SRM investigadas	p. 80
Gráfico 12: Recursos disponíveis em todas ou em cinco das SRM investigadas	p. 81
Gráfico 13: Materiais que não estão disponíveis em nenhuma ou em apenas um das SRM	p. 82

Gráfico 14: Percentual de utilização dos diferentes tipos de recursos utilizados pelas professoras	p. 84
Gráfico 15: Percentuais dos critérios de seleção dos recursos utilizados pelas professoras	p. 84
Gráfico 16: Frequência de uso dos recursos pelas professoras	p. 85
Gráfico 17: O uso da TA no trabalho pedagógico	p. 86
Gráfico 18: Número de professoras que considera que a TA pode beneficiar os alunos com deficiência sensorial	p. 87
Gráfico 19: Frequência do uso da TA na sala comum	p. 88
Gráfico 20: Atividades nas quais a TA é utilizada na sala comum	p. 88
Gráfico 21: Componentes curriculares que utilizam a TA	p. 89
Gráfico 22: Dificuldades encontradas na utilização da TA	p. 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Materiais disponibilizados pelo MEC na composição das Salas do Tipo I	p. 51
Quadro 2: Composição das Salas do Tipo II com relação aos materiais específicos para DV/cegueira	p. 52
Quadro 3: Materiais presentes no kit enviado pelo MEC que demandam ou não saber específico para sua utilização	p. 53
Quadro 4: Sistematização das informações das participantes da pesquisa	p. 68
Quadro 5: Delineamento do estudo	p. 69
Quadro 6: Salas de Recursos Multifuncionais investigadas na pesquisa	p. 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- CAT** – Comitê de Ajudas Técnicas
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DA** – Deficiência Auditiva
- DPEE** – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- DV** – Deficiência Visual
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Mato Grosso do Sul
- PAEE** – Público Alvo da Educação Especial
- PAR** – Plano de Ações Articuladas
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial
- PEI** – Perspectiva da Educação Inclusiva
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- SRM** – Sala de Recurso Multifuncional
- TA** – Tecnologia Assistiva
- UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 16
CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR	p. 20
1.1. A Inclusão Escolar do aluno com deficiência no Brasil – Marcos histórico e legislações.....	p. 20
1. 2. O Atendimento Educacional Especializado	p. 28
1. 2. 1. O atendimento Educacional Especializado no município de Dourados-MS	p.32
1. 3. O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais	p. 38
1. 3. 1. O uso da Tecnologia Assistiva no atendimento de alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais	p. 47
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	p. 57
2.1. A Educação Especial por uma perspectiva elisiana	p. 57
2.2. Procedimentos metodológicos	p. 68
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	p. 72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 110
REFERÊNCIAS	p. 112
APÊNDICES	p. 118
APÊNDICE A – Ofício de autorização para realização da pesquisa – Rede Municipal de Ensino	p. 118
APÊNDICE B – Ofício de autorização para realização da pesquisa – Rede Estadual de Ensino	p. 120
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais	p. 122
ANEXO - Instrumento para a coleta de dados	p. 124

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo Mestrado em Educação se deve ao fato da minha trajetória acadêmica. Sou formada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e sempre me chamou atenção assuntos ou disciplinas voltadas para a área de Educação, me preocupava com as Políticas Públicas e com o contexto escolar no qual o aluno está imerso, talvez esse interesse seja pela influência dos professores que lecionaram matérias referentes à área.

Quando tive a oportunidade de escolher por um estágio, no quinto semestre da graduação, optei por fazê-lo na área Educacional, do qual tinha como supervisora a Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. Durante esse estágio fui apresentada às temáticas e as discussões da área de Educação Especial. Comecei também a frequentar o Grupo de Estudo e Apoio a Pais e Professores de Autistas (GEAPPA), coordenado pela Profa. Morgana. Costumavam participar do grupo, pais, coordenadores de escolas, professores de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, profissionais da área da saúde e a comunidade acadêmica que demonstrava interesse pela temática. A cada encontro eram discutidos temas relacionados ao transtorno. A partir disso, tive contato com algumas áreas da Psicologia que ainda eram desconhecidas para mim e também tive a oportunidade de conhecer melhor a Educação Especial, os entraves quanto a inclusão escolar, as problemáticas da escola comum, as experiências dos professores, as Políticas educacionais, enfim, várias questões que fomentaram meu interesse pela área.

Além disso, durante a graduação, pude fazer um estágio em Psicologia Escolar com a duração de dois semestres, quando tive um contato maior com os obstáculos perpassados pela escola comum, sendo esses, institucionais, sociais ou contextuais, juntamente com as aflições dos coordenadores, professores e alunos, me senti motivada em estudar esse espaço. Fui impulsionada também pela pesquisa, pois fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por três anos. Assim, resolvi tentar o mestrado na área de Educação, com um projeto voltado para a Educação Especial.

A partir do ingresso no mestrado em Educação, na área de Educação e Diversidade, fui apresentada às temáticas voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, comecei a estudar sobre o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais, e esses assuntos foram provocando o meu interesse em desenvolver algum trabalho nessa área. A partir de conversas com minha orientadora sobre essas questões, ela me apresentou o Projeto de Pesquisa: “A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial:

estudo sobre as tecnologias assistivas” que visa investigar o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização dos alunos com deficiência sensorial por meio da constituição de uma rede de pesquisa, financiada pela FUNDECT, considerando que poderia me interessar. Com isso, comecei a levantar estudos e pesquisas referentes à temática o que suscitou meu interesse em desenvolvê-lo, percebi que a Tecnologia Assistiva tem sido amplamente discutida em estudos nacionais e que não havia nenhum trabalho dedicado a pesquisá-la em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados. Notando a relevância da temática e motivada pelos materiais lidos, achei interessante desenvolver este estudo.

Partindo da proposta inicial do Projeto da qual esta pesquisa faz parte, optamos por trabalhar com o atendimento dos alunos com deficiência visual/cegueira e deficiência auditiva/surdez. Decidimos também analisar as Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais e estaduais, com o intuito de investigar como as Redes de Ensino tem proposto esse trabalho. Como as Secretarias Estadual e Municipal de Educação nos autorizaram desenvolver a pesquisa, o estudo pode ser realizado. Essa pesquisa faz parte dos trabalhos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES).

INTRODUÇÃO

Temas relacionados a Educação Especial e a inclusão escolar têm sido alvos de muitas pesquisas no Brasil, há interesse em investigar como tem ocorrido o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito escolar. No entanto, existe um desafio em efetivar a articulação dessas pesquisas com a realidade educacional brasileira, de modo a impactar os encaminhamentos políticos e práticos que possam favorecer o processo de escolarização de alunos com deficiência (NERES; CORRÊA, 2015). A instituição de documentos nacionais que preconizam práticas inclusivas tem colaborado para acelerar o referido processo. O discurso da “educação inclusiva” teve início a partir da década de 1990 fundamentada em princípios da igualdade de direitos postulada em documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos contribuíram com a discussão de políticas educacionais brasileiras que acarretaram em transformações no âmbito educacional (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Entre os documentos mais relevantes para o processo de inclusão escolar estão a Constituição Federal (1988) ao promulgar que a educação é direito de todos e que é dever do Estado garanti-la, foi assegurado pela primeira vez o direito da pessoa com deficiência à educação na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 35). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394) apresentou um capítulo voltado para a Educação Especial. Entre seus preceitos está a garantia de atendimento especializado aos alunos com deficiência na escola regular. A seguir, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) propuseram orientar os sistemas de ensino para promoção do “acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8).

Ainda que a inclusão escolar de alunos com deficiência esteja assegurada em preceitos legais, caminha a passos lentos no Brasil. Várias medidas têm sido tomadas com o intuito de efetivar a escolarização desses alunos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado obrigatoriamente nos sistemas de ensino, instituído com a função de complementar e/ou suplementar sua formação. Busca organizar recursos e planos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas competências e limitações (BRASIL, 2008).

Entre os serviços que o AEE oferta, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais. Esse espaço tem sido responsável por oferecer o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados como o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e busca desenvolver estratégias, atividades e adequações pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar. Com esse objetivo, tais salas utilizam-se de recursos, como a Tecnologia Assistiva, com o intuito de contribuir com o processo.

De acordo com Neres e Corrêa (2015) a Tecnologia Assistiva (TA) utilizada no espaço escolar busca apoiar o trabalho didático, envolvendo metodologias, estratégias e práticas que viabilizam acessibilidade, autonomia, qualidade de vida e inclusão do aluno com deficiência, conforme as autoras:

A disponibilização da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão escolar é importante, considerando-se que são instrumentos que podem favorecer aos alunos com deficiência o acesso às atividades escolares, aos conteúdos e aos conhecimentos necessários ao seu desempenho acadêmico e social. (p. 293).

Dessa forma, os professores que realizam o AEE devem conhecer e saber utilizar os recursos de TA, para que possam mediá-los aos seus alunos, pois “sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para ensino-aprendizagem, os recursos e os equipamentos de tecnologia assistiva, por si só, não trarão contribuição” (MANZINI, 2012, p. 22). Além disso, o uso da TA, não deve estar restrito às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pois é necessário que acompanhe seus usuários, só assim poderão ser considerados recursos que possibilitam o acesso às práticas pedagógicas, já que, para muitos alunos, é somente por meio do uso desses instrumentos que esse processo se torna possível.

Do mesmo modo, a TA disponibilizada nas SRM deve atender às necessidades dos alunos que frequentam esse espaço. A portaria nº 13/2007 que institui ações sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais prevê a viabilização de recursos enviados em forma de um kit com o intuito de assessorar o atendimento dos alunos PAEE. Porém, os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) realmente contemplam às necessidades dos alunos? A TA está, de fato, presente nas SRM? Os professores conhecem esses materiais e sabem utilizá-los? O uso desses recursos favorece a inclusão escolar? Como? São inúmeros os questionamentos, no entanto, não se pode afirmar que a TA possibilita a inclusão escolar quando não se sabe ao certo se a mesma é

disponibilizada aos alunos. Nesse sentido, pesquisas que investiguem as barreiras, limitações, práticas e ações que circundam a realidade escolar são pertinentes.

Ciente de que o público atendido na SRM é bastante amplo e diversificado, esse estudo se limitou a investigar o uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais durante o atendimento de alunos com deficiência sensorial (deficiência auditiva/surdez e deficiência visual/cegueira). A deficiência auditiva, perda parcial da audição, e a surdez, perda total, e a deficiência visual/cegueira perda parcial e total da visão, respectivamente, são conhecidas como deficiências sensoriais por tratarem de limitações nos órgãos sensoriais (olhos e ouvidos). O atendimento desses alunos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) exige que o profissional responsável pela oferta desse serviço tenha alguns conhecimentos específicos.

Desse modo as salas investigadas foram as SRM descritas como Tipo II, por serem essas salas que apresentam materiais específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual/cegueira e SRM de Tipo I que realiza atendimentos aos alunos com deficiência auditiva/surdez. Considerando que há nesses espaços recursos enviados pelo governo, característicos para o atendimento dessa demanda de alunos, o que tornou-se possível a elaboração dessa análise, justificando assim a escolha desse público para a realização dessa pesquisa.

Assim, o objetivo geral desse trabalho foi mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em Salas de Recursos Multifuncionais, das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando a produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) utilizados pelas professoras durante os atendimentos e disponibilizá-lo às Secretarias de Educação e às participantes da pesquisa. E os objetivos específicos foram: Conhecer e descrever quais recursos de Tecnologia Assistiva estão disponíveis nas SRM de Dourados; levantar informações sobre as percepções dos professores sobre o atendimento das necessidades do aluno, por meio da Tecnologia Assistiva e observar e descrever como os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado nas SRM tem utilizado a Tecnologia Assistiva com o aluno com deficiência sensorial.

O referencial teórico-metodológico adotado nessa pesquisa foi baseado nas perspectivas da sociologia figuracional de Norbert Elias. Apesar do autor não ter trabalhado especificamente com temáticas voltadas para a educação, seus estudos têm possibilitado discussões nessa área, com compreensões sobre diferentes figurações em contextos distintos

do espaço escolar, abordamos, neste trabalho a “balança de poder” presente nos “diferenciados” serviços e a relação entre os estabelecidos e *outsiders*. Optou-se por essa abordagem visando apreender as figurações sociais e a relação de poder presentes nas associações grupais, a escola como instituição social reflete esses aspectos coletivamente construídos. Evitando cair em um reducionismo ao considerar o contexto social no qual a escola e os alunos estão inseridos, esse estudo buscou conhecer práticas escolares que possibilitam e/ou que dificultam a inclusão escolar do aluno com deficiência sensorial. Essa pesquisa foi descritiva analítica baseada em análises quantitativa e qualitativa de investigação.

O trabalho está apresentado em três capítulos. O primeiro capítulo discute inicialmente o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil, e amplia essa discussão para o atendimento dos alunos com deficiência sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais destacando o uso da Tecnologia Assistiva nesse espaço. O segundo capítulo traça o percurso metodológico dessa pesquisa tecendo as contrições de Norbert Elias para a Educação Especial e a metodologia utilizada no trabalho. Ao terceiro e último capítulo foi reservada a função de apresentar os resultados encontrados na pesquisa e a discussão final.

CAPÍTULO 1

TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

Nesse capítulo serão abordados alguns aspectos do histórico e da trajetória da Educação Especial no Brasil, destacando os preceitos legais. Adiante, serão discutidas as principais políticas de inclusão escolar e Educação Especial, além das medidas atuais que têm sido tomadas para a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas/habilidades. No decorrer, será apresentada a contribuição da Tecnologia Assistiva nesse processo, ressaltando sua colaboração no atendimento dos alunos com deficiência sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais.

1.1. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL – MARCOS HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES

Iniciativas isoladas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais¹ no Brasil podem ser constatadas desde o século XIX, em instituições residenciais e hospitalares, paralelas ao sistema geral da educação (MENDES, 2006). Foi durante a década de 1950 que houve a expansão de escolas especiais privadas/filantrópicas para atender às pessoas com deficiência, quando movimentos comunitários ganharam força na tentativa de preencher a lacuna do poder público na assistência a essa população. O atendimento às pessoas com deficiência teve início no Brasil, a partir da criação de duas instituições, conforme aponta o Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.(BRASIL, 2008a, p. 02).

¹ Termo utilizado pela autora (MENDES, 2006).

Ao longo da primeira metade do século XX, houve em vários países a ampliação da institucionalização, com a implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em colégios públicos para os variados graus de deficiência. Enquanto isso no Brasil, de modo geral, houve despreocupação com a conceituação e classificação dessa população, além do descaso com a criação de serviços. Para Neres (2010), o modelo de atendimento das instituições especializadas é alvo de críticas, “sob o argumento de ser centrado na deficiência e na concepção médico-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem e que contribui para a segregação da pessoa com deficiência” (NERES, 2010, p. 22). Esse modelo não parece superado, nos dias atuais.

Na década de 1970, o poder público emitiu resposta mais contundente à educação de pessoas com deficiência, motivados pela ampliação do acesso à escola para a população em geral (MENDES, 2006). A partir de então, o Brasil passou a atuar por muitos anos sob o princípio da “integração escolar”, que garantia ao aluno com deficiência a inserção na escola regular. Para Mendes (2010), “havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender às necessidades educacionais específicas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns – integração.” (MENDES, 2010, p. 106). A integração escolar previa mais do que a mera colocação de alunos com deficiência nas escolas, mas que esses alunos alcançassem condições mais próximas dos demais. Conforme Miranda (2008) era esperado que o aluno ao ser integrado na escola conseguisse se adaptar ao modelo proposto:

Neste modelo de integração, esperava-se que o aluno a partir da Educação Especial se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Assim, a escola assume uma postura individualista ao se concentrar nas capacidades pessoais do aluno para se adaptar ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola não considera as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, transferindo para estes a adaptação ao modelo escolar que já existe, sem questionar a estrutura das instituições educacionais (MIRANDA, 2008, p. 38).

Com o passar do tempo percebeu-se que o processo de integração escolar, não era o modelo ideal para os alunos com deficiência, já que a escola não atendia às suas necessidades e os alunos não conseguiam por si só tornarem-se iguais. Passaram-se cerca de 30 anos de políticas regidas por esses princípios até emergir o discurso da “inclusão escolar”, a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2010). O modelo da educação inclusiva aparece como uma resposta complementar e melhorada ao processo de integração escolar. Os dois movimentos sugerem a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, porém a inclusão escolar visa respeitar às diferenças dos mesmos, ponderando e realizando possíveis

mudanças no sistema educacional, para atender às especificidades de cada aluno, estando para além das deficiências, referindo-se também a questões étnicas, sociais, religiosas, entre outros.

Os direitos e deveres em relação à Educação são referendados no Brasil a partir da Constituição Federal (1988) que no artigo 205, seção I - da Educação, postula que é assegurado o direito à educação a todos e anunciado o dever do Estado e da família em garanti-la, segue que será promovida pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Estão entre seus princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. garantia de padrão de qualidade; entre outros. O artigo 208 garante às pessoas com deficiência o direito à educação ao atestar-lhes atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Para Mendes (2010) a construção desse documento foi importante para a democratização do ensino:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101).

Apesar dos avanços educacionais assegurados na Constituição Federal, ainda se encontrava no Brasil, no final de década de 1990, vários procedimentos para isolar indivíduos considerados diferentes² e serviços preocupados em efetuar diagnósticos clínicos com a perspectiva orgânica do déficit. Não havia discussões acerca de currículos e estratégias instrucionais específicas (MENDES, 2010). Para a autora, as escolas especiais baseadas no princípio da segregação educacional transformavam o ensino especial em um autêntico espaço de exclusão e discriminação social.

Conforme Mendes, Almeida e Toyoda (2011) as pessoas com necessidades especiais³ foram historicamente excluídas do sistema educacional público brasileiro, ainda assim, o movimento pela educação inclusiva teve um grande impacto na discussão de políticas educacionais que acarretaram em transformações em âmbito educacional. As autoras ressaltam acontecimentos que contribuíram para o processo de inclusão escolar, entre esses

² Termo utilizado pela autora (MENDES, 2010).

³ Termo utilizado pelas autoras (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

marcos destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais:

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro. Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 82).

A Declaração de Jomtien (1990) resultou em importantes conquistas no sistema educacional, entre seus objetivos estavam: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e promover equidade, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, desenvolver políticas contextualizadas de apoio nos setores social, cultural e econômico, entre outros. Outro marco fundamental para história da Educação Especial foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propôs uma estrutura de ação em Educação Especial com o intuito de buscar a melhoria do acesso à educação, principalmente aos que possuem necessidades especiais⁴ preconizando o acesso desse público à escola regular, que segundo o documento, devia assegurar aos seus alunos “uma educação efetiva”, recomendando aos governos que fossem adotados os princípios da educação inclusiva em forma de lei.

As conferências mundiais impulsionaram discussões sobre a Educação Especial em todo mundo. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394, 1996) apresenta um capítulo para a Educação Especial (capítulo V) se referindo à área como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais⁵. Os parágrafos do presente artigo destacam alguns direitos desses alunos:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever

⁴ Termo utilizado no Documento (UNESCO, 1994).

⁵ Termo utilizado no Documento (LDB/9394, 1996).

constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 43 e 44).

O artigo 59 do mesmo capítulo menciona ainda, que os sistemas de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência, entre outras questões, currículos, métodos, técnicas e recursos educacionais que atendam às especificidades desse público; e professores com especialização adequada para o atendimento especializado. O que parece sinalizar uma interface entre a Educação e a Educação Especial. Adiante, é destacado em parágrafo único que “o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais⁶ na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 45).

Nesse contexto, entende-se que a inclusão escolar parece pensada como um princípio que pressupõe o acesso e a permanência de todos na escola. Para garantir isso, o ambiente educacional deve pensar em estratégias que consigam atender às peculiaridades de cada aluno. Dessa forma, a educação deve reconhecer e respeitar as diferenças. Para Aranha (2000), o conceito de inclusão escolar baseia-se em uma filosofia que legitima a diversidade na vida em sociedade. O que, conforme a autora condiz com garantia de acesso a todos, incluindo o direito a todas as oportunidades, independente das características de cada indivíduo ou grupo social.

O conceito de escola inclusiva está exposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e propõe que a escola acomode a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas e emocionais. O documento esclarece que as mesmas devem incluir as crianças com deficiência e superdotadas⁷, crianças de rua e que trabalham, de população remota ou nômade, pertencentes a grupos minoritários ou grupos marginalizados, evidenciando, que é preciso que a escola busque formas de educar essas crianças de modo bem sucedido. A Declaração propõe ainda que o estabelecimento de tais escolas é crucial para a modificação de atitudes discriminatórias e para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Considerando as mudanças decorrentes da iniciativa da inclusão escolar no âmbito nacional, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que o atendimento de alunos com deficiência deve ocorrer a partir dos anos iniciais, assegurando-lhes serviços de Educação Especial, garantindo um sistema de ensino que promova condições para uma educação de qualidade a

⁶ Termo utilizado no documento (BRASIL, 1996).

⁷ Termo utilizado no documento (UNESCO, 1994).

todos. Além disso, a resolução aponta os deveres da escola regular na organização de suas classes comuns, que deve prover, entre outras coisas:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças (...); III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (...); IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns (...); VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo (...) (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p. 02).

Na resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) ainda há prerrogativas sobre a formação dos professores da educação básica que atuarão no ensino do aluno com deficiência, apontando que serão considerados professores capacitados para trabalhar com esse público, aqueles que comprovarem ter em sua formação conteúdos referentes à Educação Especial e que desenvolverem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para apoiar e implementar estratégias de flexibilização, adequação curricular, procedimentos pedagógicos alternativos, adequados ao atendimento, assim como trabalhar em equipe, dando assistência aos professores da classe comum em práticas que promovam a inclusão escolar.

Atentando-se também em relação à formação de professores, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE – PEI) apresenta orientações para a atuação na área de Educação Especial. Conforme o documento, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10). Sobre a formação dos professores para trabalhar nessa área está proposto 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 (BRASIL, 2008a, p. 11).

Apesar dos termos legais, a proposta de educação inclusiva ainda é um desafio constante a ser superado na prática educacional dos sistemas brasileiros. Pensar em uma atuação que priorize as diferenças e que proporcione o aprendizado de todos é um ideal que ainda precisa ser concretizado. Além disso, de acordo com Mendes (2010), existe uma grande demanda de alunos com deficiência inseridos em escolas regulares que não recebem nenhum tipo de apoio à sua escolarização. Com o intuito de alterar essa realidade, a PNEE - PEI aponta a necessidade de haver mudanças estruturais e culturais na escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, acrescentando que o movimento mundial pela educação inclusiva é embasado pela perspectiva dos direitos humanos e defende o direito de todos os alunos estarem juntos, participando e aprendendo, não admitindo nenhuma forma de discriminação.

Com o objetivo de analisar os aspectos da escolarização dos alunos com deficiência Neres e Kassar (2016) desenvolveram um estudo em uma escola comum no município de Corumbá-MS, com a finalidade de verificar em que medida o direito desses estudantes está garantido em relação ao acesso ao conhecimento e as condições para a aprendizagem. Para a coleta de dados foram utilizadas a análise de cadernos escolares e observação participante, dessa forma, duas salas de aula que possuíam dois alunos com deficiência foram selecionadas. A realização desse trabalho revelou, conforme as autoras, que apesar da proposta de adequação das escolas para o atendimento de todos os alunos, questão bastante propagada pelas políticas educacionais e inclusão escolar o que se visualiza é a perpetuação de práticas que produzem a exclusão. Para elas, da forma como a escola está configurada “não há lugar para aqueles que se distanciam do que se concebe como aluno ‘ideal’, reforçando a lógica da desigualdade forjada na sociedade” (p.49). Assim, para os alunos considerados público alvo da Educação Especial as políticas de ampliação de acesso, servem para manter os excluídos no interior da escola. As autoras finalizam o trabalho ressaltando a importância de ocorrer algumas mudanças nesse espaço:

Fica evidente que há de empreender mudanças nas práticas escolares de tal forma que estas possam de fato atender as necessidades dos alunos com deficiência. Um caminho que se descortina é a necessidade de revisão na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, considerando a presença desses alunos, público alvo da educação especial, que estão frequentando as escolas. Para tal empreitada é preciso se pensar em outro projeto de escola, que de fato possa atender a todos, entre estes, os alunos com deficiência (NERES; KASSAR, 2016, p. 49).

A partir dos pressupostos da educação inclusiva, as escolas devem promover adaptações de modo que todos os alunos sejam beneficiados pela inclusão escolar. Dessa forma, Mendes (2006) pontua que cada comunidade deve buscar o seu modo de fazer a política de inclusão escolar, repetindo as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se.

Neres (2010) sugere uma reflexão sobre a proposta de inclusão e expõe que a mesma está presente na escola atual e é defendida com base em argumentos de promoção de oportunidades iguais para todos. Porém, ao compreender que a verdadeira democratização do ensino consiste em possibilitar aos alunos com deficiência o acesso ao conhecimento socialmente acumulado no decorrer da história da humanidade é necessário preocupar-se com a construção de uma educação que atenda às diferenças e não com uma proposta que seja igual para todos.

Conforme Mendes (2010), uma das preocupações que inquieta os educadores é a de como assegurar o aprendizado dos alunos respeitando suas diferenças, “a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da Educação Especial sejam respeitadas” (p. 106). Atualmente no Brasil, o serviço do Atendimento Educacional Especializado, tem dado suporte aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede regular de ensino. O destaque desse serviço recai sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, criadas com o intuito de complementar ou suplementar as atividades realizadas na sala de aula comum. E parece ser o único serviço público educacional ofertado.

1. 2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na tentativa de efetivar os preceitos da inclusão escolar no Brasil, destaca-se a instituição de diretrizes operacionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) define que o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 10). Conforme o documento, as atividades desenvolvidas nesse serviço deverão ser diferentes das realizadas em sala de aula comum, ressaltando que esse não substitui à

escolarização formal. O atendimento deve complementar a formação dos alunos visando autonomia e independência dentro e fora da escola.

Apresentado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, o termo Atendimento Educacional Especializado possuía um significado ainda indefinido, mas estava atrelada a ideia dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁸ serem escolarizados preferencialmente na escola comum, com o apoio de uma nova proposta de atendimento (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Para as autoras, o fato de o AEE ser proposto como algo adicional representava que à época, entendia-se que a escolarização exclusiva em sala comum não seria suficiente para atender às necessidades educacionais desses alunos, assim, o que conhecemos hoje como AEE começaria a ser construído. Com a deliberação de alguns projetos de leis e políticas educacionais, temos atualmente, alguns preceitos que definem a atuação, função e funcionamento desse serviço.

O AEE é parte integrante do processo educacional na escola comum. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 4/2009 aponta que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assim, o público-alvo da Educação Especial é composto por:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – 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 clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 01).

Conforme a PNEE – PEI, o serviço realizado pelo AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos e constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino (BRASIL, 2008a). Do mesmo modo, a Resolução nº 4/2009 define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, no art. 5º:

⁸ Optamos por utilizar o termo Público-Alvo da Educação Especial para nos referir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por ser o termo utilizado em legislações. Como o trabalho cita bastante esses alunos, precisávamos de um termo para nos referir a eles. Ciente de que esses alunos são público da escola e não somente da Educação Especial.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009, p. 2).

Para Victor e Souza (2013) é função do AEE propor atividades distintas como, disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos de comunicação e sinalização, oferecer Tecnologia Assistiva, adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, etc. De acordo com as autoras, esse atendimento é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e promover a participação dos alunos com deficiência e dos demais que constituem o PAEE nas escolas comuns. Sua oferta é obrigatória, porém participar do AEE é uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis.

O Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado determina que o AEE deve ser prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, do mesmo modo, deve suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Sendo que esse atendimento conforme o inciso 2º deve ser realizado em articulação com as políticas públicas (BRASIL, 2011).

Entre os serviços que constituem o AEE se destaca o atendimento do aluno PAEE em Salas de Recursos Multifuncionais. A implantação dessas salas é deliberada pela portaria normativa nº 13/2007, apresentando no artigo 1º que tem como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão escolar. A normativa esclarece que a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007a, p. 1).

Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010) a existência dessas salas em escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira no sentido de “promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (p. 3).

As orientações oficiais nos indicam que as SRM estão fracionadas em salas do Tipo I e Tipo II, constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que propõem o atendimento dos estudantes considerados como PAEE (BRASIL, 2010). As SRM do Tipo I atendem aos alunos PAEE, com exceção dos alunos com deficiência visual/cegueira. Por sua vez, as salas do Tipo II, podem atender às diversas deficiências, inclusive à deficiência visual/cegueira, pois recebem materiais específicos para o atendimento dessa demanda, como impressora e máquina de escrever em Braille, punções, soroban, entre outros recursos.

Para que o aluno frequente a Sala de Recurso Multifuncional é necessário, conforme o Decreto Nacional nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que ele esteja matriculado na rede pública de ensino regular. Assim, é necessário matricular o aluno com deficiência duas vezes, uma no ensino regular e outra no AEE, para que o mesmo seja computado nos recursos que a escola deverá receber do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e receba duplo benefício:

Art. 9º - Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. §1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p. 3).

Em relação ao apoio técnico e financeiro desse serviço, o art. 5º do Decreto nº 7.611/2011 regulamenta as ações que serão contempladas, o inciso 2º destaca: I - o aprimoramento do atendimento educacional especializado; II - Implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (BRASIL, 2011).

Quanto a elaboração e a execução do plano do AEE, a Resolução nº 4/2009 no art. 9º aponta que são da competência dos professores que atuam em Salas de Recursos multifuncionais ou centros de AEE em articulação com os demais professores do ensino regular, contando com a participação das famílias e em parceria com os demais serviços setoriais de saúde, da assistência social e outros atendimentos. O art. 10, por sua vez, afirma que o projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo em sua organização: Sala de Recursos Multifuncionais (espaço, materiais, recursos); matrícula no

AEE, seja para alunos no ensino regular da própria escola, ou de outras na proximidade; cronograma de atendimento dos alunos; plano do AEE, pensado a partir das necessidades específicas do aluno; professores para o exercício do AEE; outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, e outros que atuem no apoio às atividades, como alimentação, higiene e locomoção e redes de apoio de atuação profissional que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Sobre o professor que atuará no AEE, a Resolução nº 4/2009 determina que esse profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial. O art. 13 indica as atribuições desses profissionais: identificar e elaborar recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala de aula comum e nos outros ambientes da escola; estabelecer parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias de recursos de acessibilidade; orientar aos professores e familiares sobre os recursos utilizados pelo aluno; ensinar e usar a Tecnologia Assistiva buscando ampliar habilidades funcionais do aluno, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009).

Os serviços do AEE podem ser disponibilizados ao estudante assim que for identificado com características dos alunos que envolvem o PAEE, mesmo sem laudo médico. A nota Técnica nº 4/2014 dispõe sobre a orientação dos documentos comprobatórios para que os alunos façam uso do AEE, esclarecendo que cabe ao professor que atua na área a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, documento esse, comprobatório e reconhecido institucionalmente pela escola como matrícula de estudante PAEE, assegurando o atendimento às necessidades educacionais do sujeito:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

De acordo com a referida nota técnica, exigir o diagnóstico clínico e respectivo laudo médico para posteriormente garantir o atendimento desses alunos com especificidades

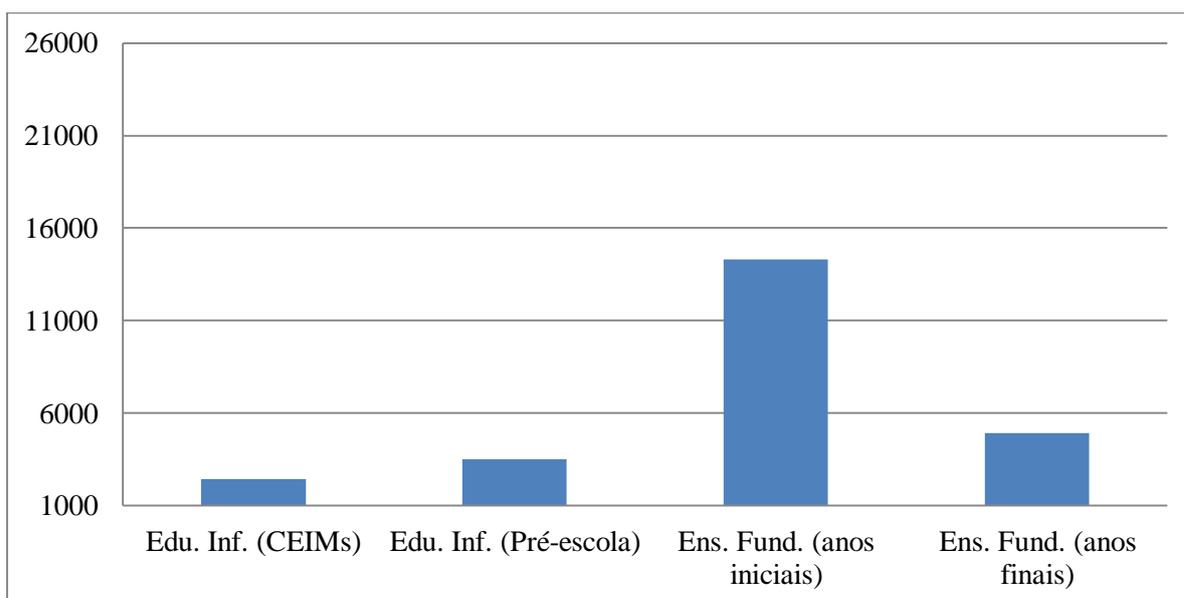
educacionais, denotaria imposição de barreiras ao processo de ensino, configurando-se como discriminação (MEC/SECADI/DPEE, 2014).

1. 2. 1. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS

O município de Dourados foi fundado em 1935 e é localizado no Sul do estado do Mato Grosso do Sul. Estima-se que sua população seja de 212.870 habitantes constituindo a cidade mais populosa do interior do estado de Mato Grosso do Sul, sendo considerado o 9º maior município da região Centro-Oeste (IBGE, 2015). Antes de ser colonizado por imigrantes, o município era habitado pelas tribos indígenas Terena e Kaiowá, cuja presença dos descendentes é marcante até hoje, constituindo-se em uma das maiores populações indígenas do Brasil (IBGE, 2015). Entre as atividades econômicas desenvolvidas no município destaca-se a pecuária, agricultura, o comércio e a indústria que também possuem papel relevante nesse setor (DOURADOS, 2012).

No ano de 2015 o município teve a média de 25.831 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino regular (contabilizando as matrículas de áreas rurais). A Educação Infantil foi dividida em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), que atende crianças de zero a quatro anos, obtendo 2.434 matrículas. E pré-escola, que atendem crianças a partir de cinco anos de idade, onde foram matriculados 3.508 alunos. Totalizando o número de 5.942 alunos matriculados. No Ensino Fundamental constatou-se a matrícula de 19.889 alunos. Desses, 14.293 nos anos iniciais e 4.919 nos anos finais do Ensino Fundamental (SEMED, 2016). O gráfico 1 apresenta o número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

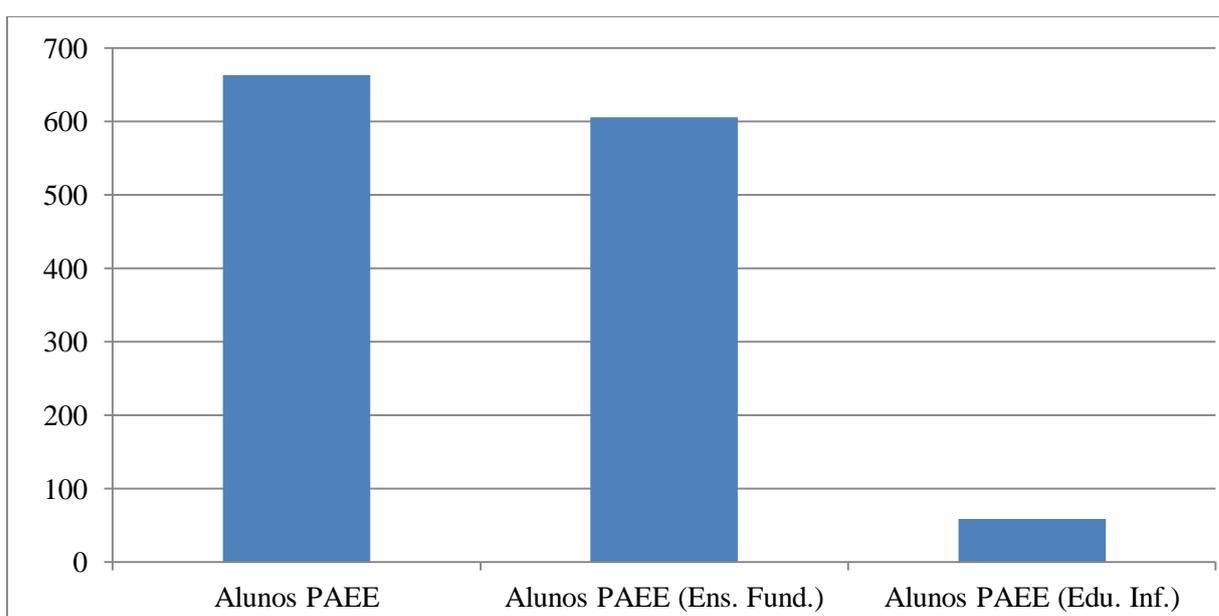
Gráfico 1: Número de alunos matriculados na Rede Municipal, por nível de ensino ofertado.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação 2016 (SEMED, 2016).

Do total de 25.831 alunos matriculados em escolas de ensino regular da rede municipal, 663 alunos foram matriculados como PAEE, requisitando os serviços do AEE. Desses 663 alunos que possuem algum tipo de deficiência, 58 são alunos da Educação Infantil. O Ensino Fundamental totalizou 605 matrículas (SEMED, 2016), como apresenta o gráfico 2.

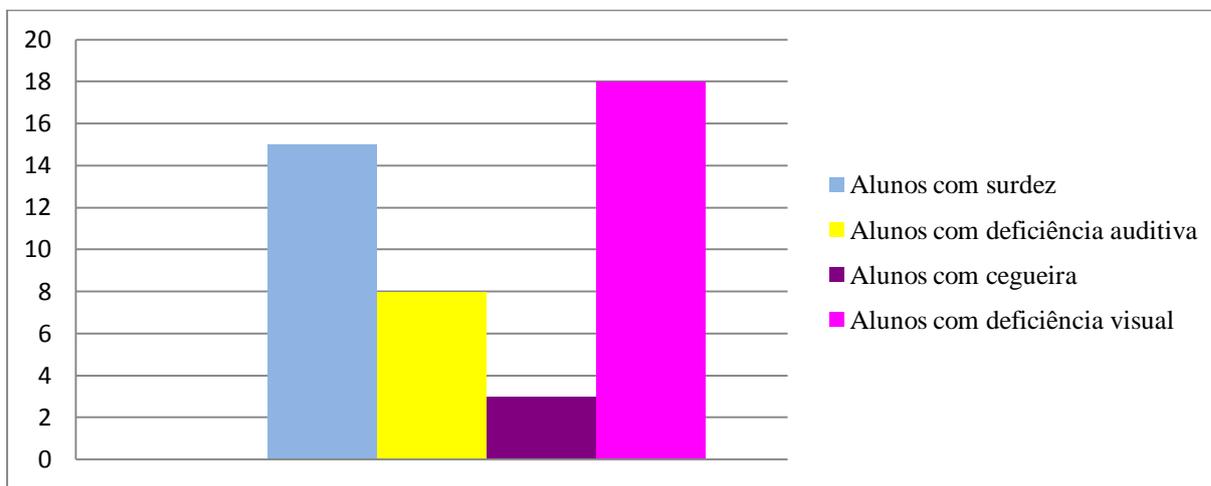
Gráfico 2: Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino considerados como PAEE e divididos por níveis de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação 2016 (SEMED, 2016).

Do total dos 663 alunos considerados como PAEE, oito possuem deficiência auditiva e 15 surdez, totalizando 23 alunos. Quanto à deficiência visual/cegueira, existem 18 alunos matriculados na rede e três com cegueira (SEMED, 2016). O gráfico 3 apresenta esses dados.

Gráfico 3: Números de alunos com deficiência sensorial matriculados na Rede Municipal de Ensino.

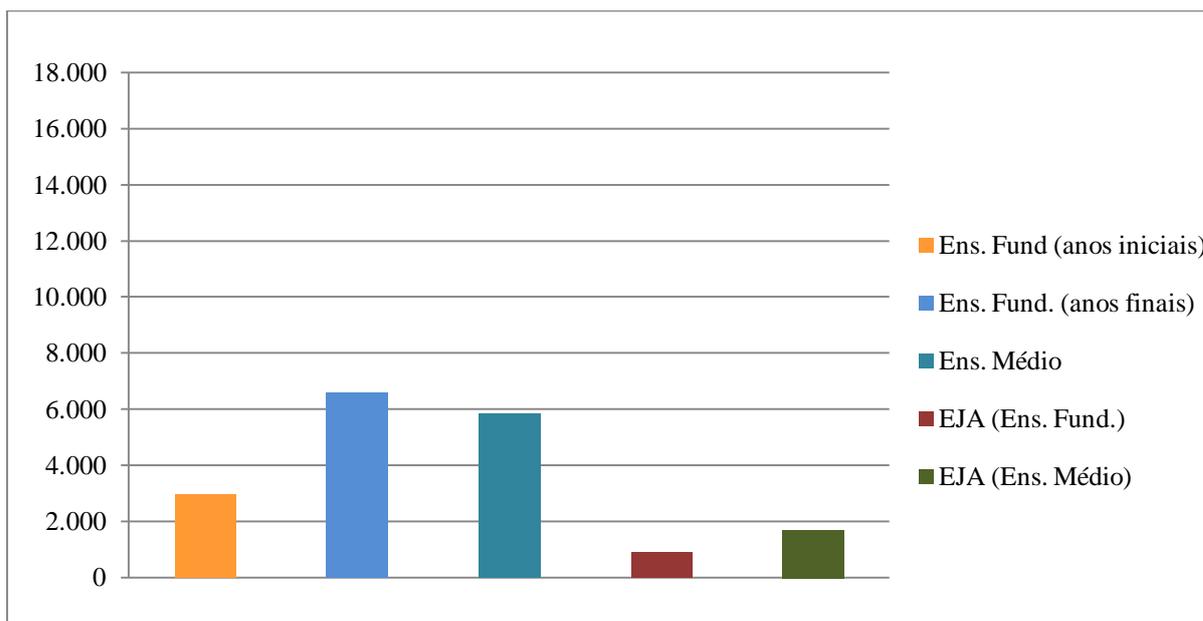


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação, 2016 (SEMED, 2016).

Atualmente existem na rede 157 escolas municipais juntamente com CEIMs e Pré-escolas e 39 Salas de Recursos Multifuncionais (SEMED, 2016).

Em relação à Rede Estadual de Ensino da cidade, foi encontrado o total de 17.934 matrículas de alunos. Dessas, 9.535 matrículas foram no Ensino Fundamental, sendo 2.958 dos anos iniciais e 6.577 dos anos finais. No Ensino Médio contatou-se a matrícula de 5.825 alunos e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) totalizou 2.574 matriculados, 898 de Ensino Fundamental e 1.676 de Ensino Médio (INEP, 2015). Como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Número de alunos matriculados na Rede Estadual dividido por nível de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015).

No ano de 2010 o Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul emitiu a Deliberação CEE/MS nº 9367 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. O documento esclarece no artigo Art. 1º que o “AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino comum” (CEE/MS, 2010, p. 1). A Deliberação retoma alguns itens citados anteriormente em documentos nacionais sobre o AEE, porém, torna-se relevante destacar o art. 5º que dispõe que o AEE deve constar na proposta pedagógica e no regimento escolar e prever, entre outras coisas:

I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas; II – encaminhamento para avaliação diagnóstica com professor especializado; III – encaminhamento para matrícula no AEE em salas de recursos multifuncionais ou em CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado), quando for o caso, de educandos identificados; IV – estabelecimento de um Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento com previsão de início e término (CEE/MS, 2010, p. 1 e 2).

A Deliberação CEE/MS apresenta um avanço quando comparada a documentos nacionais já que propõe a previsão de início e término do AEE. Essa questão é importante, pois para que seja viável presumir uma data de término é essencial que se tenha um planejamento que atenda às necessidades do aluno, para que o mesmo possa avançar em termos de aprendizagem. Dessa forma, é possível exigir dos professores responsáveis por esse serviço que haja progresso mediante o AEE. Além disso, o aluno não se torna dependente do AEE, e nem permanece por um tempo muito prolongado, evitando que sobrecarregue o espaço da SRM e o serviço.

Ainda sobre essa questão, o artigo 6º da Deliberação indica que a matrícula no AEE deve estar condicionada a: I - matrícula em escola comum; e II - avaliação expressa em relatório, que deverá conter a identificação das necessidades específicas do educando e a indicação do programa de intervenção pedagógica, com previsão de tempo para execução. E o artigo 7º pontua que no desenvolvimento do programa de intervenção pedagógica, o educando será submetido a processo avaliativo que definirá a sua permanência ou desligamento do AEE. Ao ser desligado do AEE, o educando terá sua matrícula cancelada (CEE/MS, 2010), principalmente por questões de financiamento.

Sobre os profissionais da educação que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, o município sancionou uma resolução – Resolução SEMED nº 015/2014, que trata especificamente sobre os critérios para a seleção desse profissional para atuar na função de professor de atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (SEMED, 2014). O art. 2º aponta que para candidatar-se à função, o profissional deverá preencher os seguintes requisitos:

I - ter Licenciatura Plena, preferencialmente, em Pedagogia ou; II - ter curso de Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado - AEE e/ou em Educação Especial. III - comprovar experiência docente de, no mínimo, 02 (dois) anos; IV - ter domínio de informática (SEMED, 2014, p. 1).

A resolução determina também que para atuar na função de professor do atendimento educacional especializado da Sala de Recurso Multifuncional nos Centros de Educação Infantil o professor deverá ter curso de pedagogia/licenciatura plena, sendo que não poderão concorrer à vaga os profissionais que estiverem nas seguintes situações: I - em processo de aposentadoria; II - estar em constantes licenças para tratamento de saúde; III – aposentado (SEMED, 2014).

O art. 8º apresenta as atribuições que terão os profissionais designados para atuar como professor de atendimento educacional especializado:

I - elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do Estudante, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos recursos; definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; II- programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; III- produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; IV- estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; V- orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e acessibilidade utilizados pelo estudante de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e a participação. VI- desenvolver atividades próprias do Atendimento Educacional Especializado, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, sejam: a) Ensino de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS para estudantes com surdez; b) Ensino de Língua Portuguesa escrita para estudante com surdez; c) Ensino de Comunicação Aumentativa e Alternativa; d) Ensino de Braille, do uso do soroban e da técnica para a orientação e para estudantes cegos; e) Ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva; f) Ensino e orientação de atividades de vida autônoma e social; g) Orientação de atividades de enriquecimento curricular para as Altas Habilidades/Superdotação; h) Promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (SEMED, 2014, p. 3 e 4).

A questão da Educação Especial é debatida também no Plano Municipal de Educação de Dourados-MS, aprovado pela Lei 3.904/2015. Entre as metas e estratégias do plano, a meta 4 propõe o objetivo de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com garantia do sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados (DOURADOS, 2015).

A meta 4.3 preconiza a promoção e implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a fomentação da formação continuada de docentes do AEE. A meta 4.4 indica a garantia do AEE em salas de recursos e classes escolares de modo a complementar e suplementar a formação do aluno PAEE conforme a necessidade identificada por meio de avaliação, na qual serão ouvidos a família e o educando. Por sua vez, as metas 4.8, 4.9 e 4.20 visam vedar práticas discriminatórias:

4.8 garantir e promover a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.9 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde, proteção à infância, à adolescência e à juventude, na vigência deste PME (...) 4.20 apoiar a realização e promoção de campanhas educativas com vistas à superação do preconceito gerador de barreiras atitudinais, a partir do segundo ano de vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 15).

A partir de algumas deliberações e decretos as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) começaram a ser organizadas para atender a um determinado público de alunos. Esse espaço busca propor estratégias, atividades e adequações pedagógicas que favoreçam a permanência desses estudantes na escola com o intuito de promover a inclusão escolar. Nessa perspectiva as SRM fazem o uso de materiais e recursos diferenciados, como a Tecnologia Assistiva, visando contribuir com esse processo.

1.3. O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Dentre os recursos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferece destaca-se a Tecnologia Assistiva que pode ser compreendida como um recurso do trabalho pedagógico com alunos com deficiência que inclui estratégias e práticas que possibilitam a acessibilidade, visando autonomia, inclusão e qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Em 2005, o Ministério da Ciência e Tecnologia definiu a Tecnologia Assistiva como conjunto de recursos e serviços que reduz ou elimina as limitações decorrentes das deficiências física, mental, visual, auditiva, a fim de colaborar para a inclusão social das pessoas com deficiência e dos idosos (BRASIL, 2006).

Conforme o MEC/SEESP (2006), o termo Tecnologia Assistiva foi inserido no contexto educacional brasileiro paralelamente à expressão ajudas técnicas quanto aos recursos que favorecem a funcionalidade e aos serviços que têm por objetivo promover a avaliação, indicação, confecção e orientação para o desenvolvimento de autonomia funcional do seu usuário (BRASIL, 2006). Do mesmo modo, Bersh (2007) propõe que o termo ajudas técnicas pode ser considerado sinônimo de Tecnologia Assistiva no que diz respeito aos recursos que

promovem funcionalidade de pessoas com deficiência ou com “incapacidades” advindas do envelhecimento. Na regulamentação da Lei 5.296/04, ajuda técnica é considerada como:

Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004, art. 61).

Para o MEC/SEESP (2006) as ajudas técnicas possuíam uma orientação voltada principalmente para o suporte à ação médica e à reabilitação, sendo que a ênfase dos recursos utilizados recaía apenas na patologia e nas estratégias de redução das dificuldades das pessoas com deficiência. Por sua vez, a Tecnologia Assistiva (TA) é a expressão ideal para identificar “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e a inclusão” (BRASIL, 2006, p. 18). O termo Tecnologia Assistiva foi oficialmente instituído em 2007 pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007b) que orienta a utilização da terminologia no singular por se tratar de uma área do conhecimento. Dessa forma, o Comitê de Ajuda Técnica brasileiro, assim a define:

Tecnologia Assistiva é 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).

Filho (2011) enfatiza que a TA pode ser qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiência. E tem possibilitado atualmente que indivíduos com graves comprometimentos comecem a realizar atividades que até então lhes eram inviáveis. Para Manzini (2005), a TA faz parte do nosso cotidiano:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam 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 (MANZINI, 2005, p. 82).

A TA é subdividida em diferentes modalidades, que compõem as áreas de especialização, desenvolvimento e prestação de serviços (RODRIGUES, 2013). No Brasil, algumas dessas modalidades são apresentadas como essenciais na implantação de políticas de educação inclusiva, como: recursos de acessibilidade ao computador, recursos para atividade de vida diária, recursos pedagógicos adaptados, comunicação alternativa, adaptações de jogos e brincadeiras, recreação, controle de ambientes, adequação postural, mobilidade alternativa, órteses e próteses, projetos arquitetônicos para acessibilidade, equipamentos de auxílio para pessoas cegas e com baixa visão, equipamentos de auxílio para pessoas surdas ou com perdas auditivas (BRASIL, 2007a).

O principal objetivo da TA, segundo Bersh (2013) é oportunizar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por intermédio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Na escola, a autora assegura que o uso desse recurso deve configurar-se como um apoio a inclusão:

No contexto educacional a tecnologia é considerada Assistiva quando é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, etc. (BERSH, 2013, p. 12).

Pensando no uso da TA no âmbito escolar, Bersh (2007) propõe que a TA está composta por recursos e serviços. Assim, o recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, que lhe oportuniza o desempenho de uma tarefa. Por sua vez, o serviço de TA na escola deve buscar resolver os problemas funcionais dos estudantes, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades deste contexto. Desse modo, podemos dizer que TA significa “resolução de problemas funcionais”. Para implementar essa prática no contexto educacional, necessita-se de criatividade e disposição para encontrar junto com o aluno alternativas que o impedem de estar incluído em todos os espaços da rotina escolar, conforme a autora:

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa *fazer* de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSH, 2007, p. 31).

A TA constitui um campo de atuação da Educação Especial, que com o intuito de atender às especificidades de seus alunos, deve buscar recursos e estratégias que favoreçam ao processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização de tarefas escolares (BRASIL, 2006). Dessa forma, Bersh (2007) aponta a importância de conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos, bem como os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito da sala de aula e as possíveis barreiras encontradas que lhe impeçam o acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento. Ao fazer uso da TA é preciso que se aproveite aquilo que o aluno já consegue fazer para posteriormente ampliar esta ação por meio de um recurso, selecionado para ele.

De acordo com Manzini (2012), desde 2006 o governo federal tem direcionado a sua política de inclusão enfatizando os recursos da área de Tecnologia Assistiva com foco no AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que é por meio desse programa que os equipamentos de TA estão tornando-se realidade no âmbito escolar (MANZINI; GLAT, 2016). Assim, todas as escolas do país, públicas ou privadas, precisam buscar o suporte do AEE para o uso da TA, também nesse atendimento obrigatório conforme a legislação vigente, a escola deve efetivar o ingresso, o aprendizado e o sucesso dos alunos com deficiência. Para que isso ocorra é indispensável a utilização dos recursos de TA (FILHO, 2011).

Nas SRM existe uma grande diversidade de TA enviada pelo MEC, por meio do Censo Escolar MEC/INEP do ano anterior ao vigente, em forma de um kit para a SRM. O envio da TA visa auxiliar na mediação do atendimento aos alunos com deficiência, de acordo com os objetivos e ações do Programa de Implantação das SRM, instituídos pelo MEC/SEESP por meio da Portaria nº 13/2007 (BRASIL, 2007a). Além dos recursos ofertados pelo MEC existem os materiais confeccionados pelos próprios professores das SRM denominados como Tecnologia Assistiva de baixo custo.

Segundo Bersh (2013), as redes públicas de educação possuem financiamento para compra de recursos de TA, por meio dos programas Salas de Recursos Multifuncionais

(SRM), Programa Escola Acessível, do Plano de Ações Articuladas - PAR e do FUNDEB duplo, sendo que os professores devem utilizá-los como suporte aos atendimentos dos alunos:

É atribuição do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de Tecnologia Assistiva que serão necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem que acontecem no dia a dia da escola comum. Identificando o recurso de TA apropriado, o professor encaminhará a sua aquisição e trabalhará junto com seu aluno capacitando-o no uso da tecnologia. Juntos, levarão esta ferramenta para a escola, visando a superação das barreiras à plena participação do aluno nos vários projetos, experimentos, acesso às informações, produções/registros pessoais, comunicação e avaliações (BERSH, 2013, p. 18).

A TA é preconizada pela perspectiva da educação inclusiva, e seu uso é legalmente evidenciado, assim, destaca-se o Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado na educação básica e institui como atribuição do profissional que compõe esse serviço a função de ensinar e usar os recursos de TA, tais como:

As tecnologias de informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação (BRASIL, 2008b, p. 4).

Nessa direção, o Plano Municipal de Educação da cidade de Dourados-MS, aprovada pela Lei 3.904/2015, cidade da realização dessa pesquisa, atribui como meta ampliar o acesso a recursos de TA, sancionada nas metas 4.6 e 4.11:

[...] promover com apoio de programas suplementares da União, Estado e Município a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva; [...] fomentar, articulação com instituições e órgãos afins, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 37).

Atualmente, existem diversos recursos simples e de baixo custo que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula, conforme as necessidades específicas de cada aluno (FILHO, 2011). Para o autor há uma grande gama de possibilidades do uso desses recursos, como: suportes para visualização de textos ou livros, fixação do papel ou caderno na mesa

com fitas adesivas, engrossadores de lápis confeccionados de forma artesanal, substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas, entre outros. Isso tudo pode ser considerado TA, sendo que comumente, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples, construídos, muitas vezes pelos próprios educadores, é fundamental para o aprendizado de alunos com deficiência.

Assim, a Sala de Recurso Multifuncional é o espaço que tem comportado os recursos de TA na escola e onde os professores costumam propor atividades com o apoio da mesma. Os alunos, por sua vez, experimentarão as várias opções desses equipamentos até encontrar os que se ajustem à sua necessidade. Obtendo-se sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que este recurso seja transferido para a sala de aula comum ou permaneça com o aluno, como um material pessoal (BERSH, 2007), além de orientar e apoiar o professor regente da sala de aula no uso da TA com o aluno.

Do mesmo modo, o Manual de Orientação para o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais institui que o professor de AEE deve acompanhar a funcionalidade e o uso dos recursos de TA na sala de aula comum e demais ambientes escolares (BRASIL, 2010). Dessa forma, o documento propõe que os profissionais incentivem o uso de recurso nos diversos espaços escolares, os quais possibilitariam aos alunos com deficiência maior participação à rotina escolar.

Entretanto, não é essa a realidade que se observa nos atendimentos dos alunos com deficiências sensoriais no município de Dourados-MS, essa questão será aprofundada adiante no capítulo 3, que se refere aos resultados e discussões, vale mencionar, no entanto, que são poucos os recursos de TA que acompanham os alunos, e comumente os que costumam sair da SRM são os materiais confeccionados pelos professores, que possuem baixo custo. Os recursos destinados às SRM pelo governo, normalmente permanecem na sala, para serem preservados.

Além disso, a relação do professor do AEE com o professor da sala comum é bastante restrita. Parte dos atendimentos de alunos com deficiência sensorial da Rede Municipal e todos da Rede Estadual de ensino ocorre em SRM específicas para o atendimento desses alunos, e nem sempre essa sala está na escola que o mesmo estuda, o que dificulta a comunicação entre os professores. Então, como o recurso usualmente não acompanha o aluno e o contato entre professor do AEE e o professor da sala comum é restrito, o uso da TA na SRM não parece ser satisfatório. O aluno se torna dependente do AEE por conta do recurso e permanece nesse serviço sem expectativa de término do atendimento.

Nessa perspectiva Bersh (2013) ressalta que o uso da TA nas escolas não deve se restringir aos recursos utilizados em sala de aula, e sim se estender a todos os ambientes da instituição, proporcionando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos, em todos os ambientes. Dessa forma, toda a equipe de profissionais da escola tem responsabilidade em construir um ambiente acessível e inclusivo, eliminando qualquer forma de barreira que dificulte ou impeça a inclusão escolar. Assim, as escolas na perspectiva da inclusão escolar, devem se organizar para oferecer os serviços e recursos de TA, com o objetivo de promover práticas que auxiliem o desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência. Desse modo, a equipe do AEE deverá conhecer e buscar fontes de financiamento e propor à escola a aquisição dos recursos que venham a atender às necessidades de seus alunos (BERSH, 2007).

A política educacional que institui a obrigatoriedade das SRM destinadas a alunos com deficiência tem gerado exacerbadas discussões sobre a atuação dos professores nessas salas. São inúmeras as tarefas assumidas por esses profissionais, relacionadas a uma população que apresenta características diversas e singulares. Para Hummel (2015) o acúmulo de funções assumidas pelos professores do AEE pode influenciar na construção de sua identidade profissional, já que passam a vivenciar anseios pela sobrecarga de trabalho e pela responsabilização sobre os alunos. Além disso, alguns estudos apontam que as SRM nem sempre tem funcionado como previsto em lei, na prática muitos empecilhos atrapalham sua efetividade.

De acordo com Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) o papel do AEE como substitutivo ao ensino comum em escolas especiais e classes especiais no modelo de atendimento via SRM representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversas dos alunos que necessitam desse atendimento.

Para Mori e Brandão (2009), as SRM são colocadas pelas ações governamentais, como uma alternativa de solução dos problemas dos alunos considerados PAEE, na medida em que esses espaços proporcionassem acesso social, físico, linguístico e tecnológico a esses alunos. Porém, esse serviço de apoio especializado está longe dos objetivos para os quais foi pensado, segundo as autoras. Do mesmo modo, Oliveira e Leite (2011) apontam que há uma nítida descaracterização da sala de recurso como um suporte de ensino inclusivo, pois essa sala tem se configurado como um espaço segregado de atendimento, e toda a responsabilidade pelo serviço recai sobre o professor do AEE que muitas vezes atua sem nenhuma rede de apoio.

Em relação a implantação das SRM, Corrêa (2012) realizou um estudo com o objetivo de analisar os indicadores do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na

rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, no contexto das políticas educacionais do governo federal, que apresente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um plano executivo da educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), como seu meio de execução. Apesar de não ser o objeto de investigação dessa pesquisa, a autora ressalta em seu trabalho que as SRM estão funcionando no município como um *lócus* prioritário do AEE. A autora acentua o fato de que as contradições existentes na atual política de Educação Especial do país recaem num modelo exclusivo de oferta de atendimento educacional especializado, que por sua vez, se resume na Sala de Recurso Multifuncional, pontuando que essas salas só se justificariam se estivessem articuladas com o ensino desenvolvido em classe comum.

Em consonância ao estudo de Corrêa (2012), Mendes e Malheiro (2012) apontam que a política do MEC induz que as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas sejam realizadas especificamente em SRM. Porém, as autoras indagam se as SRM oferecem as melhores possibilidades para oferta do AEE para qualquer tipo de aluno em diferentes níveis de ensino. Para as autoras, a adoção da política do AEE em SRM como um serviço único para todos os alunos considerados como PAEE de diferentes níveis de escolaridade é uma simplificação dos serviços de apoio para atender às necessidades tão diversificadas destes educandos. Assim, Mendes e Malheiro (2012) destacam a importância do ensino colaborativo no contexto escolar. Esse modelo de ensino divide a responsabilidade do professor da sala comum e do professor especializado em planejar, instruir e avaliar o ensino dado. Nesse modelo, todos os recursos dos quais o aluno precisa tem que ir junto com ele, para o contexto da sala de aula, incluindo o professor especializado.

Em pesquisas realizadas com professores de SRM em três municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Campo Grande, Dourados e Paranaíba com o intuito de analisar as condições do serviço ofertado pelo AEE nesses espaços, Anache, Silva, Bruno e Martins (2015) apontam que existem entraves que dificultam esse trabalho, entre eles destacam-se a má comunicação entre os professores da sala comum com os professores da SRM, dificultando as adaptações de materiais e o processo de avaliação dos alunos PAEE. Além disso, a resistência de alguns profissionais em reconhecer como legítima a permanência desses alunos na escola vem dificultando esse modelo de atendimento. Resistência essa que já possui décadas e vai a cada tempo mudando seu discurso.

Ainda conforme esse estudo, Anache, Silva, Bruno e Martins (2015) encontram um componente comum presente nos relatos das professoras dos três municípios sul-mato-grossenses, referente a angústia quanto às inúmeras funções do AEE. As autoras pontuam a necessidade de pesquisas futuras que investiguem o espaço das SRM, seu funcionamento e

atendimento, visando sua parceria com os demais profissionais da escola, família e comunidade. Para as autoras, a partir dos retratos da realidade seria possível construir práticas e parcerias que efetivem com sucesso a aprendizagem do público contemplado por esse atendimento.

Ao investigar as práticas das professoras de SRM por meio de grupo focal, Anache (2012) verificou que no município de Campo Grande - MS tem ocorrido a ampliação dessas salas para oferta do AEE, no entanto, a autora reforça a necessidade de estudos acerca da qualidade do trabalho desenvolvido. Com resultados semelhantes, em pesquisa realizada com professores de nove Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados, Martins e Silva (2014) apontaram o crescimento das Salas de Recursos Multifuncionais e a falta de profissionais que tenham conhecimentos para o trabalho a ser realizado, indicam ainda a necessidade de se pensar em formas de trabalho pedagógico que favoreçam a aprendizagem dos alunos atendidos nesse espaço.

Com o objetivo de descrever o AEE oferecido nas SRM no Município de Dourados-MS, Melo (2014) desenvolveu uma pesquisa contando com a participação de 13 professoras responsáveis por esse serviço. Seus dados foram coletados através de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Os principais achados desse trabalho indicam que os professores não se sentem preparados para a inclusão e nem para atuarem na SRM. Em relação a parceria com a família dos alunos, as professoras apontam que acontece quando pode, porém, o contato é realizado com muita dificuldade. Quanto a relação com os professores regentes, as participantes consideram importante, entretanto, afirmam não terem tempo de propor atividades juntamente, devido a sobrecarga de tarefas, e revelam que não há outro espaço para a atuação do AEE que não seja na SRM. Além disso, as profissionais apontam também o fato das formações continuadas serem insuficientes para suprir as dificuldades encontradas no serviço.

Grande parte dos professores que atuam nas SRM faz uso da TA para contemplar a necessidade dos alunos atendidos, porém para Manzini (2012), esses profissionais nem sempre estão preparados para manipular esses recursos, tal estudo é corroborado por diversos autores (FILHO, 2009; VERUSSA, 2009; MANZINI, 2011). Há, no entanto, um avanço quanto ao uso de equipamentos que mediam o aprendizado de alunos com deficiência, conforme Manzini e Glat (2016) esse movimento é bem vindo à Educação Especial, porém há muito a ser construído ainda. Para os autores existe a necessidade de mais estudos quanto: à formação de professores para o uso desses recursos; avaliação das reais necessidades dos

alunos para que possam usufruir de recursos funcionais para essas necessidades; usar adequadamente os equipamentos e recursos, entre outros.

A questão se torna ainda mais preocupante ao considerarmos que para muitos estudantes o acesso aos processos de aprendizagem só se tornam possíveis por meio do uso adequado desses recursos. Para Filho (2011), a utilização de equipamentos de TA é a única maneira pela qual alguns alunos podem estudar ou aprender, sendo que diversos desses alunos, assim como seus professores, têm relatado as grandes dificuldades que costumam enfrentar nas escolas para viabilizar a inclusão escolar e dispor dos recursos e serviços de TA necessária para que alcancem um real aprendizado.

Hummel (2015) realizou um estudo na cidade de Londrina-PR com a perspectiva de levantar o perfil dos professores das SRM, os recursos de TA disponíveis nesse espaço e o conhecimento dos professores quanto ao uso desses recursos, para isso utilizou o questionário T.A.E (Tecnologia Assistiva para Educação) (MANZINI, MAIA; GASPARETTO, 2008). Participaram do estudo 43 professoras que atuavam no atendimento de alunos Público-Alvo da Educação Especial, dessas, 33 atuavam diretamente na SRM. Entre os resultados encontrados, verificou-se que há escassez de recursos de TA e percebeu-se que nem todas as salas foram beneficiadas pelo Programa de Implantação das SRM (MEC/SEESP, 2007a). Além disso, grande parte dos professores teve dúvida quanto a disponibilidade de alguns recursos na sala.

Em relação ao conhecimento e ao manuseio dos recursos encontrou-se que muitos deles não eram conhecidos pelas professoras, conseqüentemente não sabiam para quais objetivos eram utilizados, mesmo os presentes na SRM, muitas vezes, eram inutilizáveis por falta de conhecimento quanto ao seu uso, dificultando a adoção de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Hummel (2015) associa esse fato a falta de formação na utilização dos recursos tanto do professor quanto do usuário. A autora pontua que, gradativamente, a TA está se tornando familiar no ambiente escolar, porém, os professores, principalmente os que atuam no atendimento educacional especializado, precisam possuir conhecimento e habilidades quanto ao uso dos recursos que melhor contribuirão para o processo de aprendizagem dos seus alunos.

1. 3. 1. O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Conforme apresentado, a Tecnologia Assistiva (TA) tem sido considerada uma aliada no processo de escolarização de alunos com deficiência. A escola comum precisa se adequar para receber a essa demanda de estudantes que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e, entre esses estão os alunos com deficiência visual/cegueira e auditiva/surdez. Para esse alunado existem leis específicas quanto ao atendimento educacional especializado, assim como recursos de TA apropriados, que serão apresentados no decorrer do trabalho.

Considerando as características que envolvem a deficiência visual/cegueira é importante, por exemplo, que haja no espaço da SRM um professor que conheça e saiba ensinar ao aluno o Braille e que também possa instruí-lo quanto a orientação e mobilidade. Por sua vez, os alunos com deficiência auditiva/surdez precisam de um professor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que possa alfabetizá-lo, tendo a LIBRAS como sua primeira língua. Mas devemos atentar-nos para o fato de que por tratar-se de uma língua, a primeira, para os surdos, esse ensino não pode privar-se da parceria com os pais.

Entre alguns recursos que ampliam a informação à pessoas com baixa visão ou cegas, existem: auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; softwares ampliadores de tela como o Dosvox e o Jaws que podem ser baixados gratuitamente pela internet, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo, etc. Para as pessoas com deficiência auditiva/surdez são exemplos: equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, softwares que favorecem a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada, além de livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais e sistema de legendas (*close-caption/subtitles*) (BERSH, 2013). Alguns desses equipamentos são utilizados por alunos com deficiência sensorial na própria escola, porém a maioria desses não estão disponíveis nesse local.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) dispõe sobre as orientações quanto ao atendimento de alunos com deficiência auditiva ou surdez orientando que o atendimento educacional especializado para esses alunos seja ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais.

Devido à diferença linguística, é proposto que o aluno esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008a). O mesmo documento dispõe diretrizes para o atendimento educacional especializado desses alunos:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008a, p. 11).

Em consonância a essa proposta, o município de Dourados-MS, *locus* dessa pesquisa, abrange como uma das metas do Plano Municipal de Educação (PME) a garantia do ensino bilíngue aos alunos com deficiência auditiva ou surdez e adoção do Sistema Braille para alunos cegos:

4.7 garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos educandos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e/ou escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, na vigência deste PME; (DOURADOS, 2015, p. 37)

Em 2014, foi sancionada uma resolução – Resolução SEMED nº 015/2014, que aborda os critérios para a seleção de profissional para atuar no atendimento educacional especializado. O artigo 4º aponta os critérios exigidos para o professor que atuará no atendimento de alunos com deficiência auditiva ou surdez:

Art. 4º Para atuar no serviço de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com surdez no ensino de LIBRAS, em LIBRAS e de Língua Portuguesa, o candidato deverá: I - comprovar formação superior em Letras/LIBRAS, ou; II - comprovar formação superior Licenciatura Plena em Letras/Português e, III - apresentar certificado de Proficiência no ensino de LIBRAS (PROLIBRAS) ou, IV - possuir especialização em Educação Especial com enfoque Surdez/LIBRAS ou V - apresentar Declaração do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) para atuar no ensino de LIBRAS ou, VI - comprovar experiência na área LIBRAS/SURDEZ ou, VII - apresentar Declaração e/ou Certificado de formação continuada na área de LIBRAS/SURDEZ. (SEMED, 2014).

São exigidos do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) conhecimentos específicos para atuar na área. Entre as atribuições do professor do AEE estão o ensino e desenvolvimento de atividades como LIBRAS, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (BRASIL, 2010). Amparados em leis e resoluções os alunos possuem o direito à educação que atenda à suas especificidades, assim, cabe ao sistema de ensino e a toda comunidade escolar adequar-se para atender a essa população.

Como suporte à escolarização dos alunos com deficiência sensorial, esses deverão ser atendidos em SRM. Para Sartoretto e Bersch (2014) essas salas constituem-se em espaços privilegiados onde o aluno com deficiência deve aprender a usar a TA como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia. Assim a TA, quando adequadamente utilizada, reconhecida pelo professor e pelo aluno oportuniza a aquisição da aprendizagem viabilizando a participação do mesmo nas atividades escolares.

Entre as funções do professor da SRM que atende ao aluno com DV/cegueira estão: promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo sistema Braille; realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille, e produzir gravação sonora de textos; realizar adaptações de mapas, gráficos, tabelas, entre outros materiais didáticos; promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar materiais em caracteres ampliados para aluno com baixa visão, desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades da vida diária para autonomia e independência; ensinar o uso do soroban e promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Para Damázio (2007), o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em ambiente bilíngue, oportunizando a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Assim o atendimento educacional especializado deve estar organizado em três momentos didático-pedagógicos: momento do atendimento educacional especializado em Libras, atendimento educacional especializado para o ensino de Libras e o momento do atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa. Nas SRM, o professor, que oferecerá o atendimento deve ser preferencialmente bilíngue, esse profissional deve:

Promover o aprendizado da Libras para o aluno que optar pelo seu uso; utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa; desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação; promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para

alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita; produzir materiais bilíngues; favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais; utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno (BRASIL, 2006, p. 26).

Conforme anteriormente explicado, as SRM onde se oferta o atendimento de alunos com deficiência sensorial estão fracionadas em dois tipos: Tipo I e Tipo II, a diferença entre elas está no fato de que a sala Tipo II recebe materiais para atendimento de alunos com Deficiência Visual (DV) e/ou cegueira, o Quadro 01 mostra como essas salas são compostas, com relação aos materiais e recursos:

Quadro 01. Materiais disponibilizados pelo MEC na composição das Salas do Tipo I.

EQUIPAMENTOS
02 Microcomputadores; 01 Laptop; 01 Estabilizador; 01 Scanner; 01 Impressora Laser; 01 Teclado com Colméia; 01 Acionador de pressão; 01 Mouse com entrada para acionador; 01 Lupa Eletrônica.
MOBILIÁRIOS
01 Mesa redonda; 04 Cadeiras; 01 Mesa para impressora; 01 Armário; 01 Quadro branco; 02 Mesas para computador; 02 Cadeiras.
MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS
01 Material Dourado; 01 Esquema corporal; 01 Bandinha Rítmica (composta por 20 instrumentos: Agogô pequeno duplo infantil, Black Black, Campanela com Guizos, Castanholas, Chocalho Pequeno infantil, Clave de rumba, Conguê de coco, Flauta doce, Ganzé mirim simples, Ovinho, Dois pandeiros, Platinela, um par de pratos, Reco-reco infantil, Sininho infantil, Surdo gigante infantil, Surdo mor infantil, Triângulo infantil 15 e 20 cm); 01 Jogo da Memória de Numerais I; 01 Tapete Alfabético Encaixado; 01 Software Comunicação Alternativa; 01 Sacolão Criativo Monta Tudo (blocos de montar); 01 Quebra Cabeças - sequência lógica; 01 Dominó de Associação de Idéias; 01 Dominó de Frases; 01 Dominó de Animais em Libras; 01 Dominó de Frutas em Libras; 01 Dominó tátil; 01 Alfabeto Braille; 01 Kit de lupas manuais; 01 Plano inclinado – suporte para leitura; 01 Jogo da Memória Tátil.

Fonte: BRASIL, 2010, p.11.

Entre os materiais que compõem as SRM de tipo I alguns são específicos para o atendimento de alunos com Deficiência Auditiva/surdez (DA) como: Dominó de animais em Libras e dominó de frutas em Libras requerendo conhecimentos próprios para trabalhar com esses alunos. As salas de tipo II, no entanto, possuem todos os recursos da sala de tipo I,

adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com DV/cegueira. Assim, o professor que atuar nessa sala precisa ter conhecimento nessa área, conforme apresenta o Quadro 2:

Quadro 2: Composição das Salas do Tipo II com relação aos materiais específicos para DV/cegueira.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: BRASIL, 2010, p.11.

Como já apresentado, existem materiais nas SRM que visam o apoio ao trabalho pedagógico do professor. À medida que esses recursos são utilizados para resolver problemas funcionais dos alunos promovendo autonomia, ampliando ou possibilitando a execução de atividades da pessoa com deficiência os mesmos podem ser considerados recursos de TA. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a TA deve favorecer a participação do aluno com deficiência nas atividades do cotidiano escolar. Necessita-se, no entanto, que os professores saibam utilizá-los para mediar esse conhecimento aos seus alunos.

Em um estudo realizado por Manzini (2012) com o objetivo de analisar a formação de professores para a atuação em SRM, o autor aponta um conjunto de materiais existentes nos kits enviados às SRM, levantando quais desses recursos não necessitam de saber acadêmico para serem utilizados; quais necessitam de conhecimento acadêmico inerente a qualquer curso de formação de professores; e quais materiais do kit necessitam de conhecimento específico para atendimento a alunos com deficiência. A classificação proposta por Manzini (2012) está indicada no Quadro 03:

Quadro 3: Materiais presentes no kit enviado pelo MEC que demandam ou não saber específico para sua utilização.

Materiais do kit que não demandam saber acadêmico	Materiais do kit que demandam saber acadêmico inerente a qualquer curso de formação de professores	Materiais do kit que demandam de conhecimentos específicos para o atendimento de alunos com deficiência
Mesa redonda; Mesas e cadeiras para computadores; Fones de ouvidos; Armários.	Jogos como: Esquema Corporal; Ábaco Versátil; Alfabeto Móvel; Bandinha Rítmica; Caixa Tátil; Dominó; Material Dourado.	<i>Software Boardmaker</i> ; Alfabeto <i>Braille</i> ; Reglete; Soroban; Máquina de datilografia em <i>Braille</i> ; Colmeia para teclado; Dominó de frutas em Língua de Sinais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de MANZINI, 2012.

Nota-se que entre os materiais que demandam conhecimentos específicos apontado por Manzini (2012), que a maior parte deles necessita que o professor responsável pela SRM tenha ciência sobre o sistema Braille e sobre a LIBRAS. De acordo com o autor, um curso de Braille pode levar de três meses a um ano para ser desenvolvido, porém no caso da LIBRAS necessita de anos para sua aprendizagem e uso fluente, já que se refere à compreensão de uma nova língua. Desse modo, não é suficiente que o recurso seja disponibilizado às SRM se não houver professores que saibam utilizá-los, não bastam os materiais, é necessário que seja oferecido formação específica.

Verussa (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar a presença de recursos de Tecnologia Assistiva para a atuação em escolas do Ensino Fundamental e o conhecimento dos professores quanto ao uso desses recursos, para isso a autora utilizou-se do questionário TAE (Tecnologia Assistiva para Educação) para a coleta de dados. Participaram da coleta 94 professores. Em relação a DV/cegueira, foram listados no instrumento 39 recursos buscando saber a disponibilidade dos mesmos na escola. Desses, somente 11 foram indicados pelos participantes como presentes em algumas das escolas. Os materiais mais indicados foram: jogo de xadrez e dama com estojo; jogo resta um em madeira; dominó magnético; jogo da velha em madeira; ampliador de imagens e textos e jogo da velha em

E.V.A. Os recursos de alta tecnologia parecem inexistentes na amostra pesquisada, pois apenas 1,1 % dos participantes citou softwares específicos, computadores e Display Braille.

Quanto aos recursos para DA/surdez encontrou-se que dentre os 14 recursos apresentados no questionário, foram indicados sete como presentes em todas as escolas: dominó em Libras; jogo educativo; configuração de mãos; livros de histórias em libras; kit de cadernos com vocabulário em Libras; sistema FM; calendário em Libras e Livros em cd-rom em LIBRAS/Português. Entre os recursos que os professores indicaram menos conhecer estão: o dicionário em Libras; o mapa em Libras, o Sistema FM e o jogo de Loto em Libras. Dos recursos que os professores mais indicaram saber manusear, estão o dominó em Libras, o jogo da memória em Libras, jogo educativo de configuração de mãos e o kit de cadernos com vocabulário em Libras.

O estudo de Verussa (2009) pode ser comparado a uma pesquisa mais recente que utilizou o mesmo instrumento para a coleta de dados, proposto por Rodrigues (2013).

Rodrigues (2013) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar o conhecimento dos professores quanto a TA, utilizando-se do também questionário TAE - Tecnologia Assistiva para Educação (MANZINI; GASPARETTO; MAIA, 2008) na versão *online* a uma amostra de 1.115 participantes, respondentes provenientes de todos os estados brasileiros, sendo 520 deles professores especialistas que atuam em SRM. Em relação às respostas dadas ao questionário pelos professores especialistas sobre a deficiência visual/cegueira constatou-se que os itens mais conhecidos e utilizados por esses profissionais são: Jogo da velha (74%), jogo resta um em madeira (60%) e jogo da velha em madeira (57%). Quanto a conhecer e saber manusear os recursos de escrita e leitura 18% dos professores apontaram conhecer e saber utilizar ao reglete, 14% apontaram o computador com programas para DV ou cego; e 11% deles Software como sintetizador de voz, leitores de tela.

Em relação a mesma pesquisa, porém considerando os recursos utilizados no atendimento de alunos com DA/surdez, a autora obteve o seguinte resultado: os itens que os professores mais conhecem e sabem manusear, são: dominó de Libras (32%); livros em CD-ROM em Libras/Português (31%) e Jogo de memória em Libras (31%). Quanto ao maior índice de desconhecimento por parte do professor estão o sistema FM (71%); kit de vocabulário em Libras (60%) e o jogo de lotos em Libras (58%).

Ao compararmos as duas pesquisas percebemos que os recursos lúdicos são os mais conhecidos e utilizados pelos professores, tanto no atendimento de alunos com DV/cegueira, quanto no atendimento de alunos com DA/surdez. No estudo de Verussa (2009) nota-se

também a falta e a insuficiência de recursos, entretanto, de nada adianta a disponibilidade de instrumentos se a forma de utilizá-los não é conhecida pelos professores.

Sabe-se que as ações e as estratégias pedagógicas possibilitadas pelo uso da TA mediam o acesso ao conhecimento de alunos com deficiência sensorial. No entanto, é necessário que esses equipamentos estejam disponíveis e atendam às especificidades dos alunos que os utilizam. Uma prática comum entre os professores de SRM é a confecção de materiais para auxiliá-los no atendimento do aluno com deficiência, já que os materiais recebidos pelo governo não dão conta de atender às necessidades dos alunos. Porém, segundo Manzini (2012) não basta ter os recursos de TA disponíveis, é essencial que os profissionais tenham o domínio de estratégias para o uso adequado desses instrumentos e ainda que estejam capacitados para realizar a avaliação e escolha dos recursos para cada aluno.

Ao ser implementada na escola, a SRM é contemplada por diversos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2010), dos quais alguns são específicos para o atendimento de alunos com deficiência sensorial. Porém, os recursos de TA nem sempre são apresentados de modo adequado, sendo que muitos desses acabam sendo descartados por falta de conhecimento dos profissionais quanto ao seu uso. Assim, faz-se necessário conhecer como esse amplo arsenal de material está sendo utilizado por professores e alunos no âmbito escolar, com vista a promover discussões que favoreça essa formação.

Do mesmo modo, Corrêa e Rodrigues (2016) indicam que há uma diversidade de recursos que o MEC disponibiliza às SRM, contudo as autoras se questionam como esses recursos são disponibilizados de modo a atender a demanda dos alunos que necessitam do AEE. Para as autoras a diversificação de recursos é importante no processo de escolarização de estudantes com ou sem deficiência, no entanto a atuação dos professores é condição elementar para esse fim. Assim, as autoras apontam que a escolha do recurso para se utilizar com o aluno deve ter relação com estratégias pedagógicas no sentido de assegurar o aprendizado do estudante, pois, “cada tipo de deficiência exigirá do professor uma orientação diferenciada” (p. 98). Destacando, dessa forma, a importância da atuação do professor para o processo de escolarização do aluno que necessita da TA para permanência e êxito escolar.

A manutenção do serviço do AEE e a aquisição de instrumentos e recursos que permitam o suporte dado às pessoas com deficiência no meio educacional demandam um grande custo financeiro subsidiado por recursos públicos. Por isso, é pertinente que haja estudos na área que exponham a real contribuição desse trabalho para o processo de inclusão

escolar do aluno com deficiência, assim como, evidenciar práticas que possam potencializar ações inclusivas e que possam servir de apoio para outros professores.

Muitas indagações surgem ao considerarmos o uso da TA na rede pública de ensino, como: Os recursos de TA estão mesmo disponíveis nas escolas? Se estão, será que a TA tem auxiliado o processo de inclusão escolar? A TA disponibilizada atende às demandas dos alunos com deficiência sensorial? Esses alunos são beneficiados com a disponibilidade da TA nas SRM? A TA é utilizada com um instrumento mediador do conhecimento? Os professores sabem utilizá-la adequadamente? Os alunos sabem utilizá-la? Os professores têm construído/organizado materiais diferentes dos ofertados pelo governo? Por quê? Como?

Com o intuito de construir respostas a essas perguntas, visando contribuir para o campo da Educação Especial e ampliar aos conhecimentos na área da Tecnologia Assistiva e do Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência sensorial, essa pesquisa tece como objetivo mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em Salas de Recursos Multifuncionais, das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando a produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) utilizados pelas professoras durante os atendimentos e disponibilizá-lo às Secretarias de Educação e às participantes da pesquisa.

Os objetivos específicos foram: conhecer e descrever quais recursos de Tecnologia Assistiva estão disponíveis nas SRM de Dourados; levantar informações sobre as percepções dos professores sobre o atendimento das necessidades do aluno, por meio da Tecnologia Assistiva e observar e descrever como os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado nas SRM tem utilizado a Tecnologia Assistiva com o aluno com deficiência sensorial.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo discute as contribuições teóricas de Norbert Elias para a Educação Especial, destacando as figurações sociais e a balança de poder presente nos diferenciados espaços da escola comum, no decorrer desse, serão expostos os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

2.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR UMA PERSPECTIVA ELISIANA

Esse capítulo busca aproximar as ideias de Norbert Elias com a Educação Especial. Apesar de Elias não ter discutido especificamente sobre essa temática, há algum tempo suas obras tem contribuído para as discussões da área.

Norbert Elias nasceu no dia 22 de junho de 1897 na cidade de Breslau, hoje, Wrocław, na Polônia, onde morou até 1915, quando ingressou no serviço militar. Único filho do casal de judeus, Sophie Elias e Hermann Elias, dono de uma empresa no ramo têxtil. No início da Primeira Guerra Mundial, Elias se alistou como voluntário no exército e lutou na frente ocidental. Ao retornar a Breslau, iniciou suas graduações. Elias iniciou a faculdade de medicina paralelamente a faculdade de filosofia. cursou medicina primeiramente por desejo do pai e também por achar interessante, já sua inclinação por filosofia vinha desde o colégio. Elias relata que não foi fácil cursar as faculdades simultaneamente “Ainda hoje não sei como consegui levar adiante esses dois cursos paralelos. Pois me iniciei efetivamente em todas as matérias (...). Tive então que trabalhar muito; pode parecer estranho, mas acho que minha formação de soldado me ajudou nessa tarefa” (ELIAS, 2001, p. 37). Com o tempo Elias interrompeu seus estudos em medicina “Assim foi que pouco a pouco decidi interromper meus estudos; e dizia comigo também que na verdade eu não tinha intenção de me tornar médico. Eu queria ser filósofo”. (ELIAS, 2001, p. 38). Porém, para o autor, os estudos em medicina influenciaram suas ideias: “Não se pode construir uma teoria... digamos, da atividade humana, sem saber como o organismo é construído (...) quando são desenvolvidas teorias epistemológicas, em filosofia, e que não se sabe nada sobre as estruturas do cérebro, aí tem algo de errado. (ELIAS, 2001, p. 38).

Elias concluiu seus estudos em filosofia entre os anos de 1923 e 1924. Logo após mudou-se para Heidelberg, onde iniciou suas aproximações com a sociologia, sob a orientação de Alfred Weber, e desempenhando a função de assistente de Karl Mannheim na Universidade de Frankfurt (NEIBURG, 2000). Em 1935, Elias chegou a Londres, onde morou até meados dos anos 70. Retornou a Alemanha, quando suas obras começaram a ser reconhecidas internacionalmente no final da década de 80. O último encontro de Elias com seus pais ocorreu em 1938, em Londres. Seu pai morreu em Breslau em 1940 e sua mãe, foi assassinada em Auschwitz, em 1941. Norbert Elias nunca se casou e não teve filhos, faleceu em 1990 em Amsterdã, aos 93 anos. O autor teve um tardio reconhecimento acadêmico e suas obras expressam seu interesse pela sociedade e pelas interações pessoais, evidenciando que há mudanças nos lugares e nos “controles” que cada pessoa possui ou exerce nos diferentes momentos da vida, apontando a interdependência entre os indivíduos e as mudanças nas relações sociais.

A pesquisa feita por Sobrinho (2009) buscou aproximar as contribuições de Norbert Elias com a Educação Especial e foi o primeiro trabalho realizado no Brasil que apresentou essa interlocução. O objetivo de sua pesquisa era compreender como se expressa a balança de poder na relação família e escola no contexto de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais⁹. Utilizando-se de pesquisas e estudos sobre a relação família e escola articulaos aos pressupostos da Sociologia Figuracional proposto por Norbert Elias. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Vitória/ES, em um fórum de família de alunos com deficiência. A metodologia utilizada se baseou na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os participantes se constituíram de pais de alunos com deficiência (10 mães e 1 pai), duas pedagogas, duas professoras, o diretor da escola e dois pesquisadores. A coleta de dados foi feita a partir de observações, estudos de documentos e entrevistas. A colaboração teórica de Elias permitiu tecer reflexões sobre a relação família e escola e as figurações constituídas pela interdependência entre os familiares e os professores dos alunos com deficiência, assim como, a relação de poder como ocorrência cotidiana inerente às relações humanas.

A obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, de Elias e Scotson (2000) nos permite refletir as premissas expostas por Sobrinho (2009), quanto às formas e figurações sociais assumidas por indivíduos nas ligações interpessoais, assim como nas relações de poder, considerando o modo pelo qual um grupo de pessoas pode monopolizar espaços e estigmatizar membros de outros grupos,

⁹ Termo utilizado pelo autor (SOBRINHO, 2009).

provocando processo de exclusão. O trabalho de Elias e Scotson foi realizado no final dos anos 50 em uma pequena comunidade, denominada pelos autores por Winston Parva, localizada na Inglaterra.

Winston Parva se compunha de três bairros. A Zona 1 era conhecida pelos habitantes por ser a área residencial da classe média. As Zonas 2 e 3 eram áreas operárias, em termos de classe social essas duas áreas se mostravam basicamente iguais, porém, os moradores da Zona 2 se consideravam humanamente superiores demonstrando preconceito e lançando estratégias de estigmas para inferiorizar os habitantes da Zona 3. “Os próprios residentes da Zona 3 pareciam aceitar a inferioridade de status localmente atribuída a seu bairro, ainda que de mau grado e com certa amargura” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 51).

A Zona 1 reconhecida como a melhor parte de Winston Parva, retia os aluguéis mais caro da região, quando algum morador da Zona 2 conseguia mudar para a Zona 1 era um símbolo de melhoria da qualidade da vida social, “em geral, eles encaravam a moradia na Zona 1 como um símbolo de ascensão social e sucesso” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 55). Não havia nenhum tipo de entrave na relação dos residentes da Zona 1 e 2, mesmo havendo distinção de classes sociais os dois bairros mantinham um bom convívio e mostravam-se hostis à população oriunda da Zona 3.

A parte mais antiga de Winston Parva correspondia à Zona 2 chamada afetuosamente por seus habitantes como “aldeia”, percebia-se nessa região que havia um laço de vizinhança e de parentesco mais forte do que no restante de Winston Parva, certamente devido ao fato de que o bairro foi inicialmente fundado por famílias que realizaram casamentos entre si. Assim, o bairro se formou de modo coeso, emergiu ali um conjunto de normas e padrões que deviam ser rigorosamente seguidos pelos seus membros para manter a ordem e harmonia do local, como um modo de controle social. Quando os residentes da Zona 3, atraídos pela oferta de emprego das indústrias, começaram a habitar a região sofreram fortes estigmas por serem moradores relativamente novos. Desta forma, os moradores da Zona 1 e 2, privilegiados pela posição de estima e poder se firmaram como os *estabelecidos*, e os residentes da Zona 3, se constituíram na condição de *outsiders*:

Naquela pequena comunidade, a superioridade de forças do grupo estabelecido desde longa data era desse tipo, em grande medida. Baseava-se no alto grau de coesão de famílias que se conheciam havia duas ou três gerações, em contraste com os recém-chegados, que eram estranhos não apenas para os antigos residentes como também entre si. Era graças a seu maior potencial de coesão, assim como à ativação deste pelo controle social, que os antigos residentes conseguiam reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola ou o clube, e deles excluir firmemente os moradores da outra área, aos quais, como grupo, faltava coesão. Assim, a exclusão e a estigmatização dos

outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 22).

Conforme Elias e Scotson (2000) os “aldeões” se autopercebiam como a “boa sociedade” e consideravam o grupo mais novo de residentes sujeitos inferiores, que não possuíam os atributos necessários para pertencer à comunidade. “O grupo estabelecido cerrava fileiras contra eles e os estigmatizava, como pessoas de menor valor humano. Considerava-se que lhes faltava a virtude humana superior — o carisma grupal distintivo — que o grupo dominante atribuía a si mesmo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19).

O afluxo dos recém-chegados nos bairros de Winston Parva foi sentido, de acordo com Elias e Scotson (2000), como uma ameaça ao estilo de vida estabelecido. Para preservar suas regras e tradições o grupo buscou proteger sua identidade grupal, evitando o contato com os indivíduos novos e afirmando sua superioridade. Os residentes da Zona 3, ao perceberem a vizinha hostil, optaram por se manter recuados, como uma forma de anteparo. Segundo os autores:

Indagadas sobre as relações com os vizinhos, inúmeras famílias do loteamento disseram "estar mantendo reserva" ou usaram expressões similares. Até certo ponto, essa tendência devia-se a que, ao contrário das "velhas famílias" da "aldeia", as "novas famílias" do loteamento não sabiam o que esperar umas das outras. As diferentes tradições locais que elas haviam levado consigo em suas migrações, como parte de sua formação pessoal, geravam mal-entendidos. Manter a própria reserva era, em parte, uma atitude de autoproteção contra pessoas que, apesar de serem vizinhas, tinham costumes, padrões e estilos diferentes (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 108 e 109).

Para proteger os valores e costumes tradicionais estabelecidos na Zona 2 os moradores lançaram estigmas sobre os novos residentes. Para Elias e Scotson (2000) é comum um grupo fixar rótulos de “valor humano inferior” sobre outro, como um mecanismo de disputa de poder na tentativa de manter sua superioridade. Sendo que os estigmas socialmente impostos costumam ser internalizados pelo grupo outsider. Conforme os autores, o próprio grupo estigmatizado começa, com o tempo, a se auto perceber como sujeitos inferiores, carentes de padrões refinados de costumes e comportamentos e começam a agir de acordo com as percepções que lhes foram atribuídas, “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa” (SCOTSON; ELIAS, 2000, p. 30).

Apesar da obra de Elias e Scotson (2000) discorrer sobre a investigação de uma pequena comunidade seu estudo pode ser analisado em diversas perspectivas por apresentar

contradições sociais, que evidenciam relações de poder e as figurações socialmente construídas. Conforme os autores, “a estigmatização dos *outsiders* exibe alguns traços comuns numa vasta gama de configurações de *estabelecidos-outsiders*” (ELIAS; SCOTSON p. 27).

A obra *Mozart, sociologia de um gênio* de Elias (1995) também nos faz refletir sobre a relação *estabelecidos-outsiders*. O autor fez um estudo contextualizando a carreira de Wolfgang Mozart, artista e músico que em vida não teve o reconhecimento merecido. Conforme Elias (1995) Mozart tentou superar os padrões instituídos da época através de suas composições, porém, não obteve êxito:

Não é a menor das razões para sua tragédia o fato de Mozart haver tentado, pessoalmente e em sua obra, romper as barreiras da estrutura social de poder através de seus próprios esforços individuais, enquanto ainda estava fortemente atado ao gosto de sua sociedade através de sua imaginação e consciência musicais — e o fato de tê-lo feito numa fase do desenvolvimento social em que a estrutura tradicional de poder estava virtualmente intacta (p. 20).

Para Elias a situação de Mozart era bastante peculiar, embora fosse subordinado aos aristocratas da corte, Mozart tinha noção do seu extraordinário talento musical o que o levava a se sentir igual ou superior aos cortesões. No entanto, era humilhado com imposições da corte. De acordo com Elias, era o reconhecimento que Mozart deseja, queria ser visto e tratado como homem de igual valor, assim, ele desenvolveu antipatia por quem lhe garantia um emprego na corte e estimava ser um artista autônomo. Mozart era considerado na época como burguês que concebia a posição de *outsider* em relação aos cortesões e lutou por toda sua vida em sair dessa posição e ser reconhecido por seu talento musical:

A vida de Mozart ilustra nitidamente a situação de grupos burgueses *outsiders* numa economia dominada pela aristocracia de corte, num tempo em que o equilíbrio de forças ainda era muito favorável ao *establishment* cortesão, mas não a ponto de suprimir todas as expressões de protesto, ainda que apenas na arena, politicamente menos perigosa, da cultura. Como um burguês *outsider* a serviço da corte, Mozart lutou com uma coragem espantosa para se libertar dos aristocratas, seus patronos e senhores. Fez isto com seus próprios recursos, em prol de sua dignidade pessoal e de sua obra musical. E perdeu a batalha (p.16).

Apesar da genialidade de Mozart, o artista não conseguiu superar as barreiras sociais impostas na sociedade da qual vivia e morreu sem o reconhecimento do qual tanto almejava. Elias (1995) contextualiza a carreira de Mozart com os padrões sociais da época nos fazendo refletir sobre as figurações socialmente construídas. Por diversas gerações, mundialmente repetido, Mozart já ocupou uma posição de *outsider* em relação aos cortesões. Através da vida

de Mozart, Elias (1995) nos apresenta como as figurações e as relações de poder podem se alterar e se transformar.

Na escola comum, como em qualquer associação grupal, há figurações de poder que permeiam as relações sociais. A partir de uma determinada perspectiva, podemos inferir que há na escola grupos que se distinguem por terem toda a estrutura e organização da mesma ao seu favor, já que essa instituição se constituiu conforme as suas necessidades, esses alunos são considerados mais adequados ao sistema, a esses pode ser atribuído a posição de *estabelecidos*. Porém, existem grupos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, precisam de práticas de ensino diferenciadas, adequadas e de um ambiente mais favorável para o seu desempenho escolar, a esses alunos pode ser concebida a posição de *outsiders*.

Assim, a relação *estabelecidos-outsiders* não pode ser considerado como algo fixo e rígido. Para Sobrinho (2012) em alguns casos essa condição pode alcançar certa durabilidade, mas o movimento figuracional pode provocar a queda de determinadas fontes de poder e impulsionar a emergência de outras. Exemplifica o autor:

Observamos essa situação quando, por exemplo, em uma figuração, os *outsiders* passam a ter alguma importância para os estabelecidos, evidenciando um *vínculo duplo* menos extremo. Nesse caso, segundo Elias e Scotson, a interdependência começa a funcionar mais abertamente, e os estabelecidos deixam de evitar o contato com os *outsiders*. Então, gradativamente, a desigualdade diminui e a balança de poder começa a pender para os *outsiders*. Mas essa aproximação entre os grupos também pode, com o tempo, render a produção de novos referentes de poder, alterando o fluxo das tensões e, em certos casos, provocando o completo desaparecimento de antigas figurações e a emergência de novas figurações sociais (SOBRINHO, 2011, p. 71).

Os alunos com deficiência ao mesmo tempo em que entram na escola e recebem uma série de estímulos que podem favorecer o ciclo de seu desenvolvimento, são não raramente afetados pela discriminação e exclusão advindos de grupos *estabelecidos* da instituição. O processo educacional foi planejado para atender a certa demanda de alunos, e os que não se adaptam estão fora desse sistema. Conforme Elias e Scotson (2000) existe uma uniformidade em qualquer configuração de *estabelecidos-outsiders*, no qual o grupo estabelecido atribui características superiores e constroem elucidações depreciativas acerca do grupo *outsider*:

Recusavam-se a manter qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos num mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior. Em suma, tratavam todos os recém-chegados como pessoas que não se inseriam no grupo, como "os de fora". Esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a idéia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso

de uma pequena minoria. Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos outsiders: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos era mantido através de meios de controle social como a fofoca (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

Para Schneider e Ravasio (2014), a estigmatização provoca um efeito paralisante nos grupos de menor poder, dificultando e bloqueando as oportunidades dos grupos menos favorecidos ascenderem ao poder. Em relação ao sofrimento que passam as pessoas com deficiência as autoras argumentam que “os estabelecidos consolidam uma imagem positiva e justificam o ato ideológico de evitação social que acaba excluindo aos menores” (SCHNEIDER; RAVASIO, 2014, p. 43).

O processo de inclusão escolar é uma questão complexa, pois a escola deveria ser um lugar de conscientização, um ambiente de apoio à diversidade social, porém, esse local tem sido mais um espaço que corrobora com o estigma e com a exclusão das pessoas com deficiência. Este princípio é destacado pela própria política que preconiza a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) evidencia que a escola se constituiu como um local de privilégio a um determinado grupo:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (p. 1).

As práticas educativas estão estruturadas para o ensino de alunos que conseguem se adequar aos métodos tradicionais (*estabelecidos*), qualquer estudante que tiver algum tipo de dificuldade para se adaptar a esse sistema (*outsiders*) estão à margem do processo de aprendizagem. O próprio currículo escolar é homogeneizador, não inclui em sua prática o trabalho com a diferença. Desta forma, a escola comum se torna um ambiente repleto de *outsiders*, conforme destaca Mendes (2008):

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal

coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou outsiders (p. 145).

Nesse sentido, percebe-se que as relações emergidas na escola são desiguais, pois favorecem a um grupo. Assim, o grupo beneficiado possui certo grau de poder dentro da instituição, o qual não é partilhado com os demais. Conforme Elias e Scotson (2000), o poder é a peça chave para um grupo poder estigmatizar outro:

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 23).

Da forma como a escola tem sido estruturada, engessada em padrões tradicionais de ensino, ela tem colaborado para manter e realçar as diferenças dos alunos. O currículo pedagógico está elaborado para o trabalho apenas com os *estabelecidos*. O processo de ensino e aprendizagem tem sido compreendido como algo que ocorre da mesma forma com todos os indivíduos. Enquanto a escola mantiver um método cristalizado de ensino que atende as singularidades de apenas um grupo de alunos, sempre existirão os *outsiders* na educação.

Quando consideramos o aluno com deficiência imerso no ambiente escolar e na sala de aula comum o percebemos como um *outsider*, porém, quando pensamos neste mesmo aluno, inserido na Sala de Recurso Multifuncional, serviço presente na escola exclusivamente para seu atendimento, essa figuração se altera. Ele está nesse momento, inserido em um ambiente que se mantém por sua presença, no qual adequações devem ser feitas para atender suas especificidades. Para Sobrinho (2009), figuração é um conceito central na elaboração teórica de Norbert Elias, explicitando que conforme o autor os indivíduos e grupos só podem existir em figurações ou inter-relações, segundo Sobrinho (2009) “as figurações se desenham num fluxo histórico e contínuo balizado pelas interdependências vividas pelos indivíduos e grupos que as formam (p. 13 e 14)”. O conceito de figuração acena assim, para a inconstância e para a imprevisibilidade das relações.

Assim, para que os alunos com deficiência possam se estabelecer em outras figurações sociais dentro da escola é necessário pensar em ações pedagógicas que atendam às suas especificidades, isso inclui, necessariamente, estratégias didáticas diferentes, que possibilitem

sua aprendizagem. As ferramentas, as tecnologias e as ações didáticas devidamente planejadas para alunos com deficiência em sala de aula são mediadores desse processo.

A tecnologia assistiva encontra sentido quando segue com o aluno, no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. Portanto, o trabalho na sala de recurso se destina a avaliar a melhor alternativa de tecnologia assistiva, produzir material para o aluno e encaminhar estes recursos e materiais produzidos, para que eles sirvam ao aluno na escola comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta. (SARTORETTO; BERSCH, 2014, *on line*).

Nessa perspectiva, a tecnologia assistiva pode ser compreendida como um instrumento que visa possibilitar ao aluno com deficiência sair da posição de *outsider* na medida em que esse recurso o oportuniza a se apropriar do conhecimento, assim como ocorre com seus pares, promovendo a ascensão do aluno e sua posição pode se alterar. Porém, para que isso ocorra, o aluno deve ter acesso à tecnologia assistiva e dominar seu uso, contando assim com a ajuda de profissionais que possam ensiná-lo. As Salas de Recursos Multifuncionais devem viabilizar esse recurso aos alunos, assim como, dispor de professores que auxiliem no processo de ensino e adaptação do aluno quanto ao uso dos instrumentos.

O conceito de figuração está presente também no trabalho “*Estudo sobre a gênese da profissão naval: cavalheiros e tarpaulins*” de Elias (2006). Nesse estudo Elias discorre sobre o conflito existente entre dois grupos de indivíduos que faziam parte de expedições marítimas. As frotas eram compostas por cavalheiros militares e por marinheiros. Os dois grupos precisavam um do outro para sobreviverem durante as expedições. Os cavalheiros eram necessários para lutarem nas guerras que ocorriam, muitas vezes, entre navios e os marinheiros dominavam a navegação.

Os cavalheiros denominados como “comandantes cavalheiros” eram homens que faziam parte de classes sociais altas, possuíam alguma ligação com a Corte, já os comandantes marinheiros conhecidos como “tarpaulins” eram em sua maioria artesões ou descendentes desses, geralmente de classes baixas ou médias. Assim, a divisão entre eles foi feita entre “homens de classe” e homens de origem humilde. Durante as expedições os homens ocupavam postos de igual posição, porém, “em terra, essas classes eram separadas por um abismo social” (p. 100):

Eles viviam em mundos diferentes. Cortesãos dificilmente podiam admitir, sem se rebaixar, pessoas do povo em seus círculos de amigos, em pé de igualdade, quanto mais com intimidade. Ainda assim, na Marinha, homens de ambos os grupos, *gentlemen* e marujos, foram forçados a manter contato de maneira mais próxima. Lá, embora fossem de diferentes posições sociais, eles geralmente ocupavam postos de igual posição profissional; os papéis podiam até se inverter e os *gentlemen* tornarem-

se subordinados àqueles que lhes eram socialmente inferiores (ELIAS, 2006, p.100).

Assim, os comandantes cavaleiros consideravam-se socialmente superiores aos Tarpaulins, mesmo desempenhando as mesmas atividades que o outro grupo, em alguns momentos eram até mesmo subordinados aos Tarpaulins durante as expedições, mas em terra, existia uma grande diferença social entre os grupos.

Esse estudo pode ser relacionado com o serviço desenvolvido pela escola comum no atendimento dos alunos com deficiência. Os profissionais que prestam o serviço educacional especializado na escola são todos professores, com formação em áreas diversas, mas todos com formação em licenciatura. Porém, quando um aluno com deficiência é matriculado na escola, os profissionais que possuem a mesma atribuição no ambiente escolar, começam a fazer distinções quanto ao seu serviço em relação ao aluno com deficiência. Observa-se que alguns professores da sala de aula comum passam a se comportar como se os alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) não fossem seus alunos e sim dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Passam a dirigir suas aulas e atividades somente aos “outros alunos”, já que o aluno com deficiência tem um atendimento só para si.

Para atuar no serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) o professor deve possuir uma especialização na área, e na escola ele é considerado o profissional que assumirá a responsabilidade pelos alunos com deficiência, tudo que ocorrer nesse local com relação ao aluno com deficiência é a esse professor que irão recorrer. Porém, para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva, todos os profissionais da escola devem participar da educação desse aluno, de forma complementar e colaborativa. Todos os professores devem ter o conhecimento necessário para atender às especificidades do aluno com deficiência.

Ao analisarmos a figuração professor do AEE/aluno com deficiência e professor da sala comum/aluno com deficiência, podemos constatar que o professor do AEE está em uma posição mais elevada que o professor da sala comum, em algumas situações, já que ele é visto como um especialista da área, em outras, está subordinado ao professor da sala comum, na medida em que precisa de sua parceria para que o atendimento do aluno com deficiência ocorra de forma efetiva. Dentro da escola muitas questões os distinguem, e em alguns momentos essa balança de poder se altera, conseqüentemente alteram-se as relações entre as pessoas, porém fora desse âmbito todos são vistos como sujeitos que desempenham a mesma função.

Para Elias os fenômenos sociais não podem ser analisados por meio de dicotomias subjetivismo/objetivismo, estrutura/sujeito, sistema social/ação social, visto que demonstram um importante reducionismo. Nessa concepção, conceitos como “indivíduo” e “sociedade” não podem ser considerados como objetos independentes, mas sim como aspectos distintos e inseparáveis do mundo social (KROTSCH, 2014). Nesse sentido, a escola como instituição social não está alheia aos conflitos emergidos socialmente, considera-se que toda prática educativa é uma prática coletiva.

Com o intuito de discutir o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência sensorial e o uso da Tecnologia Assistiva como suporte às ações e práticas pedagógicas que favoreceriam o processo de inclusão escolar optou-se pela escolha do referencial elisiano na perspectiva de compreender as relações de interdependência entre os indivíduos e as transformações grupais possibilitadas pelas figurações sociais e as alterações da balança de poder. Apoiado nessa abordagem teórico-metodológica esse trabalho buscou distanciar-se de práticas dicotômicas e reducionistas para analisar o indivíduo na sociedade. Considerando o contexto social e os conflitos construídos nos espaços escolares, espera-se com essa pesquisa refletir sobre práticas e dilemas que permeiam o cotidiano de alunos com deficiência sensorial no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, pensando no uso de recursos de Tecnologia Assistiva como instrumentos que possam oferecer relações mais igualitárias nesse âmbito.

Buscando atender aos pressupostos elisianos, ressaltando a contradição social, mudanças figuracionais e relação de poder, essa pesquisa possui uma abordagem quantitativa e qualitativa e caracteriza-se por ser descritiva analítica. Para Gil (2002) a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo que algumas pesquisas dessa vertente costumam ir além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Entre os atributos mais significativos da pesquisa descritiva está a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ainda conforme o autor, esse tipo de pesquisa é habitualmente realizada por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. A partir dos dados descritivos propõe-se realizar a leitura analítica dos dados, a finalidade desse processo é a de ordenar as informações contidas, de modo que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa (GIL, 2002).

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participantes

Participaram da pesquisa seis professoras da rede municipal e estadual de ensino de Dourados-MS, que atuam em SRM de Tipo II e em SRM de Tipo I que realiza atendimento educacional especializado a alunos com deficiência auditiva/surdez. O Quadro 4 apresenta uma sistematização das informações sobre as participantes da pesquisa.

Quadro 4: Sistematização das informações das participantes da pesquisa.

Participantes: seis professoras	
Rede Municipal de ensino	Rede Estadual de ensino
Três atuam em SRM de Tipo II (atendem alunos com diferentes deficiências inclusive o aluno com DV ou cego).	Uma atua em SRM de Tipo II (SRM caracterizada como polo de atendimento aos alunos com DV/cegueira).
Uma professora que atua em duas SRM que realizam atendimento exclusivo a alunos com DA. (Salas consideradas polo ¹⁰ de atendimento aos alunos com DA).	Uma atua em SRM de Tipo I que realiza atendimento a alunos com DA (SRM caracterizada como polo de atendimento aos alunos com DA).

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Materiais

Câmera fotográfica, papel e caneta para anotações.

¹⁰ Local de referência e exclusiva para o atendimento de alunos com deficiências específicas. No caso do município de Dourados-MS, existem duas Salas de Recursos Multifuncionais localizadas em escolas diferentes responsáveis por atender todos os alunos com deficiência auditiva/surdez da Rede Municipal de Ensino. Por sua vez, na Rede Estadual de Ensino existem duas Salas de Recursos Multifuncionais responsáveis por atender alunos com deficiências sensoriais: uma para estudantes com deficiência visual, outra para alunos com deficiência auditiva/surdez, localizadas em escolas diferentes.

Instrumentos

Nessa pesquisa foi utilizado um questionário para professores que atendem alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais. Esse questionário foi elaborado pelo projeto: “A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas”, coordenado pela professora Celi Corrêa Neres¹¹.

O questionário foi composto por nove questões de múltipla escolha, dessas, existem seis questões com a opção de especificar, a justificativa de resposta, além de duas questões dissertativas. As perguntas buscaram conhecer a presença e a disponibilidade da TA nas SRM e seu uso pelos professores. A aplicação do questionário teve como finalidade possibilitar a coleta de informações sobre o emprego da TA nas SRM e os desdobramentos dessa prática no processo de escolarização dos alunos com deficiência sensorial.

Além do questionário, o diário de campo foi utilizado para fazer anotações assistemáticas durante a aplicação do instrumento. Essas considerações são denominadas por Bogdan e Biklen (1994) como *notas de campo*, conforme os autores, esse termo se refere ao relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no processo da recolha de dados. Essas anotações foram utilizadas para compreensão das análises, posteriormente.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. O Quadro 5 apresenta a sistematização dos procedimentos.

¹¹ Essa pesquisa faz parte de uma proposta que visa investigar, no campo da educação especial e inclusão escolar o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização dos alunos com deficiência sensorial por meio da constituição de uma Rede de Pesquisa que abrange três universidades do Estado de Mato Grosso do Sul: UEMS - Campo Grande, UFMS e UFGD reunindo pesquisadores e estudantes de quatro Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, além de gestores da educação básica e escolas que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais. O projeto é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Celi Corrêa Neres, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, UEMS de Campo Grande - MS. O intuito é realizar uma investigação nas Salas de Recursos Multifuncionais das redes públicas de ensino (estadual e municipal) nos três municípios mais populosos do Mato Grosso do Sul – Campo Grande, Corumbá e Dourados. Esse estudo, por sua vez, foi realizado na cidade de Dourados. Esse projeto recebeu o apoio da FUNDECT.

Quadro 5: Delineamento do estudo.

Etapa 1	Contato com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação e análise de documentos oficiais
Etapa 2	Coleta dos dados da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Etapa 1

Nessa etapa foi realizado contato com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Para isso, foram marcadas duas reuniões com a responsável pelo Núcleo de Educação Especial (NUDESP) da Secretaria Municipal de Educação e outra com o Núcleo de Educação Especial (NUESP) da Secretaria Estadual de Educação. Nessas reuniões a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa às secretárias e expôs os objetivos do trabalho e os procedimentos que seriam realizados. A partir disso, foi solicitado via documento uma autorização para a realização da pesquisa no município de Dourados.

Com a permissão concedida (APÊNDICE A e B) foi realizado um levantamento junto às Secretarias Municipal e Estadual de Educação de quais escolas possuíam Sala de Recurso Multifuncional (SRM) de Tipo II, já que essas salas possuíam equipamentos específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual/cegueira; assim como, de quais escolas atendiam a alunos com deficiência auditiva/surdez em Salas de Recursos Multifuncionais.

Ainda nessas reuniões, foram solicitados documentos legais que pudessem auxiliar a pesquisa. Assim, foi realizada a análise de documentos oficiais e institucionais que permitiu apreender a orientação das políticas públicas de educação e o norteamento das práticas educacionais voltadas aos alunos com deficiência. Entre esses documentos foram utilizados: leis, decretos, normas em âmbito nacional, estadual e municipal que fazem referência à política de Educação Especial. Assim, foram feitas as leituras e discussão dos referidos documentos conseguidos com as Secretarias juntamente com outros. A análise desse material possibilitou a construção de um panorama histórico e político apresentado neste trabalho que subsidiou as discussões dos resultados obtidos.

Etapa 2

Nessa segunda etapa foi realizada a aplicação do instrumento com as professoras participantes. A partir do levantamento feito sobre o número e a localização das SRM, iniciou-se o primeiro contato com as professoras responsáveis pelas SRM que faziam o atendimento aos alunos com deficiências sensoriais. Nesse momento, a pesquisadora visitou a SRM da professora responsável pela sala, explicou a ela o objetivo da pesquisa e a convidou para participar da mesma. Dessa forma, foi marcado um dia para ser realizada a aplicação do questionário.

No dia da aplicação do questionário a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) à professora, que foi assinado e arquivado. No dia da aplicação desse instrumento foi também solicitado às professoras, a permissão para fazer registros fotográficos dos recursos de TA mais utilizados por elas durante os atendimentos.

Nessa etapa também foram feitas observações assistemáticas do espaço da SRM, da disponibilidade e do uso de materiais e recursos de TA durante os atendimentos dos alunos com deficiência sensorial, além de como o serviço está sendo operacionalizado no município. As observações foram realizadas durante a aplicação do questionário ou em outros momentos, quando a pesquisadora teve a oportunidade de voltar à SRM. Todas as observações foram registradas em diário de campo.

Procedimento de análise dos dados

Para análise dos dados foram realizadas a análise e tabulação dos resultados colhidos por meio da aplicação do instrumento às professoras, organizaram-se os registros fotográficos dos recursos de TA utilizados durante os atendimentos e as informações obtidas com as observações. A partir disso, foi feita uma triangulação dos dados, comparando e discutindo as relações entre a TA existente e utilizada nas Salas de Recursos Multifuncional, o que é preconizado pela legislação e a percepção das professoras responsáveis pelo atendimento educacional especializado quanto ao uso e a contribuição da mesma no processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial. Além disso, procurou-se discutir os achados da pesquisa com os dados oferecidos pelos trabalhos recentes sobre a temática, buscando-se

uma aproximação com as concepções postuladas pela sociologia figuracional de Norbert Elias.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo pretende apresentar os resultados da pesquisa, bem como discuti-los. Para compreender como chegamos aos resultados, é necessário esclarecer como o serviço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência sensorial está sendo organizado no município. A partir do levantamento realizado junto às Secretarias de Educação (municipal e estadual, já no momento das reuniões para autorização da pesquisa) constatou-se que na rede toda há o total de oito Salas de Recursos Multifuncionais (entre SRM de Tipo II e SRM de Tipo I - que realizam atendimento aos alunos com deficiência auditiva/surdez). Dessas, seis são de escolas municipais e duas de escolas estaduais.

Entretanto, das seis SRM do município, duas não fizeram parte desse estudo, pois uma SRM de Tipo II está localizada em escola indígena, que não foi investigada, por essa pesquisa ter se limitado a fazer um recorte urbano. A outra SRM que não foi analisada é uma das duas SRM consideradas polos de atendimento a alunos com DA/surdez de escola municipal, pois a professora que realiza o atendimento em ambas as salas é a mesma, dessa forma o instrumento para coleta de dados foi aplicado com ela, uma única vez. Assim, seis salas (quatro de escolas municipais e duas de escolas estaduais) foram investigadas por esse trabalho, conforme apresenta o Quadro 6:

Quadro 6: Salas de Recursos Multifuncionais que ofertam atendimento aos alunos com deficiência sensorial.

SRM de Escolas Municipais	SRM de Escolas Estaduais
3 SRM de Tipo II – Urbanas*	1 SRM de Tipo II considerada polo de atendimento para alunos com DV/cegueira.*
1 SRM de Tipo II – Indígena	1 SRM de Tipo I considerada polo de atendimento para alunos com DA/surdez.*
2 SRM de Tipo I – Polo de atendimento aos alunos com DA/surdez (a professora que presta serviço nas duas salas foi participante da pesquisa, mas apenas uma sala foi investigada).*	
* Professoras responsáveis pelo atendimento nessas salas participaram da pesquisa.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

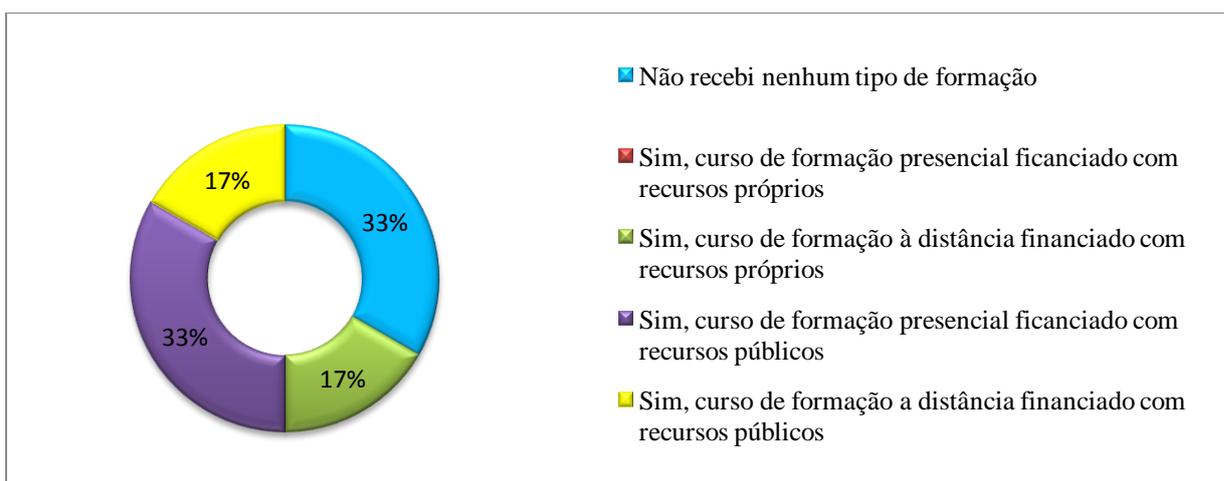
A partir desse levantamento foi possível realizar a aplicação do instrumento com as seis professoras. Para fins didáticos e para facilitar a leitura, os resultados serão divididos em duas partes. Na primeira parte serão apresentados os dados obtidos com a aplicação do questionário. Na segunda parte estão expostas as informações coletadas por meio das observações. Ressaltando que esses dois momentos foram realizados ora simultaneamente, ora separados, em horário previamente agendado.

Parte 1

Os dados exibidos nessa parte são produtos da tabulação e análise dos questionários e serão apresentados por questão, como aparece no instrumento.

Questão número 1: Buscava saber se o professor havia recebido algum tipo de formação para fazer uso da Tecnologia Assistiva para trabalhar na Sala de Recurso Multifuncional onde atua. Das seis professoras que participaram da pesquisa, quatro indicaram ter tido algum tipo de formação e duas indicaram não ter recebido esse tipo de formação, como no Gráfico 5.

Gráfico 5: Formação para trabalhar com a Tecnologia Assistiva



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Como as SRM para atendimento de alunos com deficiência sensorial estão basicamente estruturadas em polos de atendimento, percebe-se que a maior parte das

professoras dessas salas possui formação específica para trabalhar com esses alunos, são especialistas na área e a maioria recebeu formação sobre o uso da TA na SRM onde atua.

Questão 2: Era composta por um checklist de recursos/materiais/equipamentos enviados pelo MEC à SRM. Foi organizada uma lista desses recursos e a questão procurava saber sobre sua disponibilidade na sala pesquisada. Para facilitar a apresentação dos dados obtidos com o checklist, os recursos que compunham a lista foram organizados em quatro grupos:

Grupo 1: Dividido de acordo com os materiais específicos para o atendimento dos alunos com deficiência visual/cegueira;

Grupo 2: Consta os materiais específicos para o atendimento dos alunos com deficiência auditiva/surdez;

Grupo 3: Destaca os recursos enviados pelo MEC exclusivos às SRM de Tipo II;

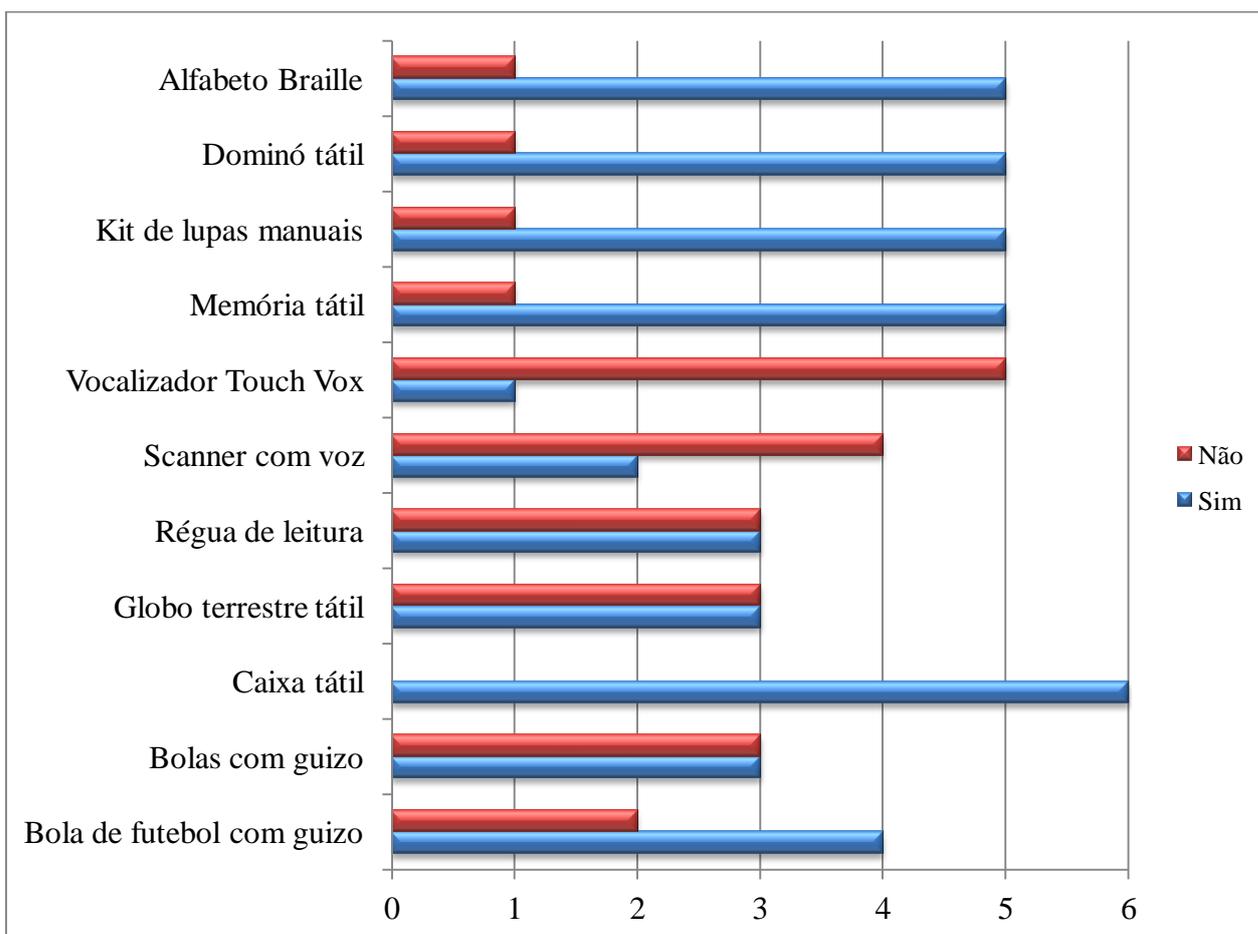
Grupo 4: Consta os demais recursos presentes nas SRM que não são específicos para atendimento de estudantes com deficiência sensorial.

A disponibilidade dos recursos nas SRM investigadas está exposta nos gráficos numerados entre 6 e 13. A vertente vertical do mesmo apresenta os recursos listados no questionário e a vertente horizontal indica a quantidade de SRM. A disponibilidade do recurso é apresentada pela legenda (Sim) e indisponibilidade pela legenda (Não).

Grupo 1 – Composto por recursos específicos para atendimento de alunos com DV/cegueira.

Desses recursos somente a caixa tátil está presente em todas as SRM. O alfabeto Braille, dominó tátil, kit de lupas manuais, memória tátil e a bola de futebol com guizo estão presentes na maior parte delas. As bolas com guizo, a régua de leitura e o Globo terrestre tátil estão presentes em metade dessas salas. Por sua vez, o Vocalizador Touch Vox, o scanner com voz que são programas importantes para o aluno com DV/cegueira e a bola com guizo estão presentes nas minorias das SRM investigadas, como apresenta o Gráfico 6.

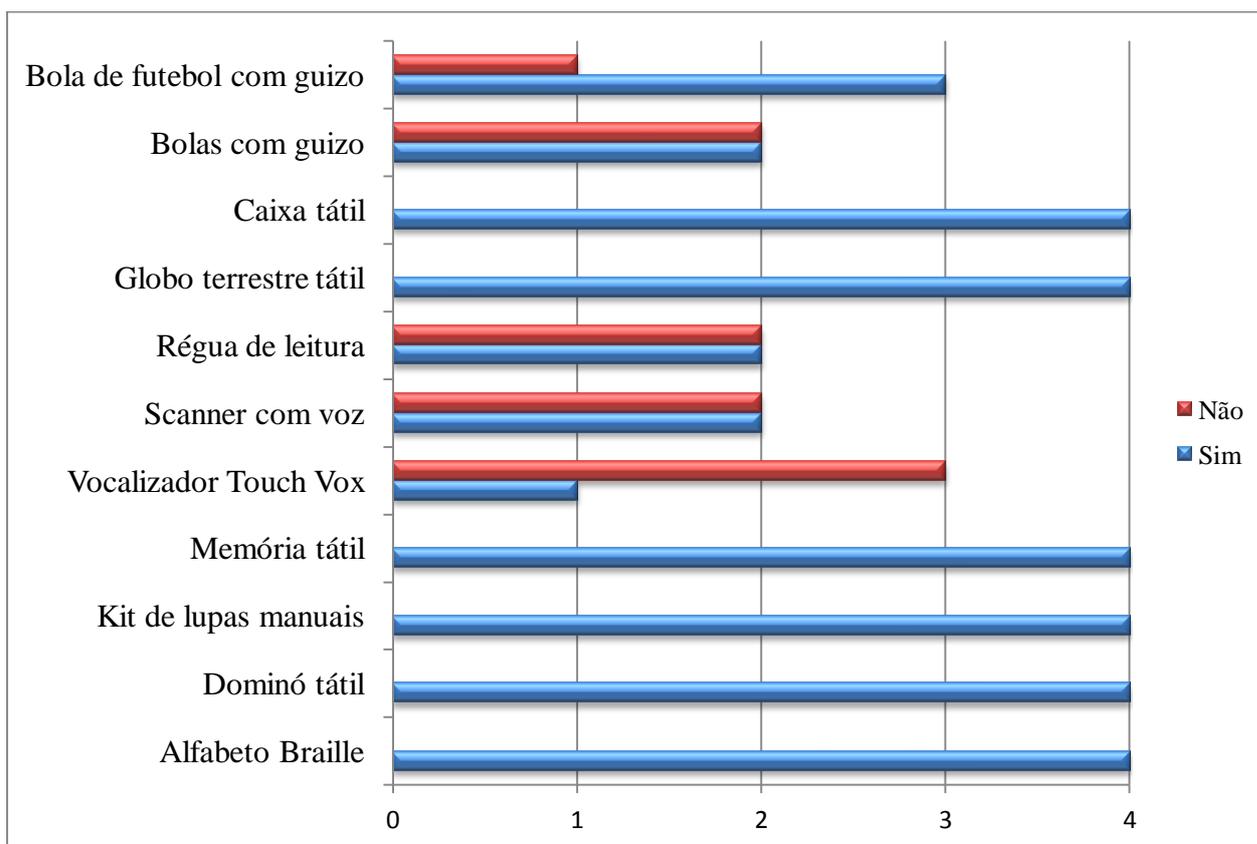
Gráfico 6: Disponibilidade dos recursos e materiais específicos para o atendimento de alunos com DV/cegueira nas SRM investigadas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Entre as seis SRM investigadas, quatro eram salas exclusivas para o atendimento de alunos com DV/cegueira. Nota-se com o Gráfico 7 que a maior parte dos recursos está presente nessas salas. O Vocalizador Touch Vox é o único recurso que aparece em apenas uma sala, enquanto as bolas com guizo, a régua de leitura e o scanner com voz aparece na metade das SRM. O resto dos recursos apresentados estão disponíveis em todas as salas, como se pode observar no Gráfico 7.

Gráfico 7: Disponibilidade dos recursos específicos para estudantes com DV/cegueira nas SRM que realizam atendimento a essa demanda de alunos.

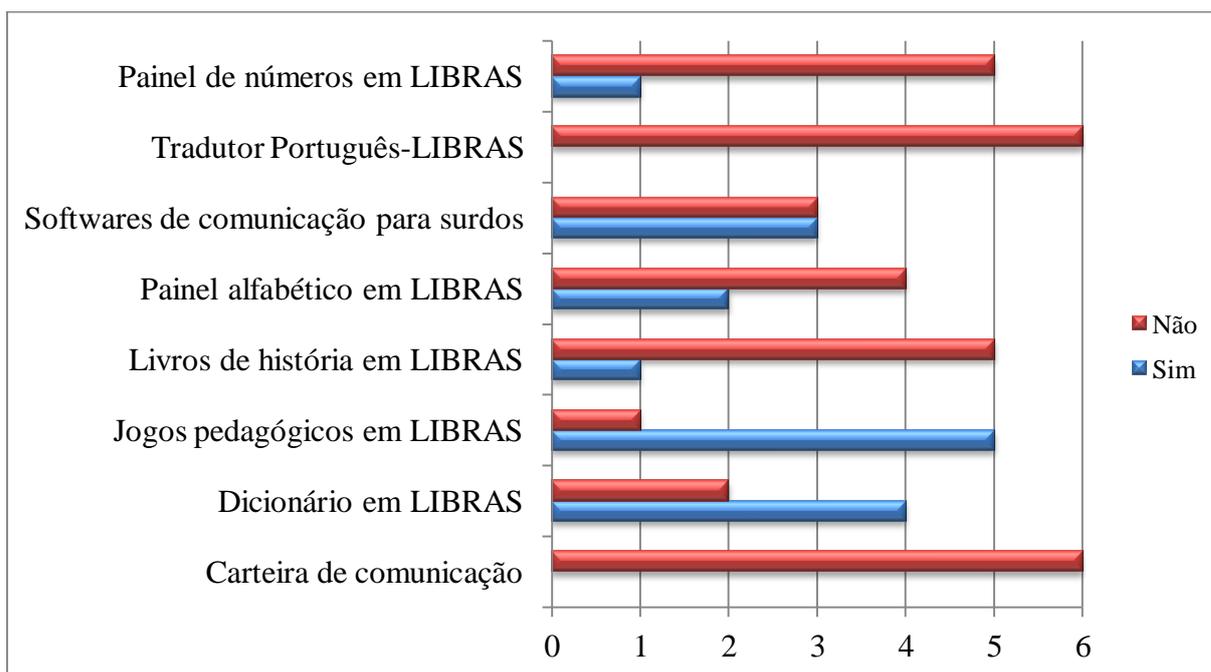


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Grupo 2 – Composto por recursos específicos para atendimento de alunos com DA/surdez.

A maior parte desses recursos não está presente nas salas investigadas. Apenas os jogos pedagógicos em LIBRAS e o dicionário em LIBRAS estão presentes na maioria das SRM. O software de comunicação para surdos aparecem em metade dessas salas, o painel alfabético em LIBRAS aparece em duas das salas, já os livros de histórias em LIBRAS e o painel de números em LIBRAS aparecem em apenas uma. Enquanto o Tradutor Português – LIBRAS e a carteira de comunicação não aparecem em nenhuma das SRM investigadas, como apresentado no Gráfico 8.

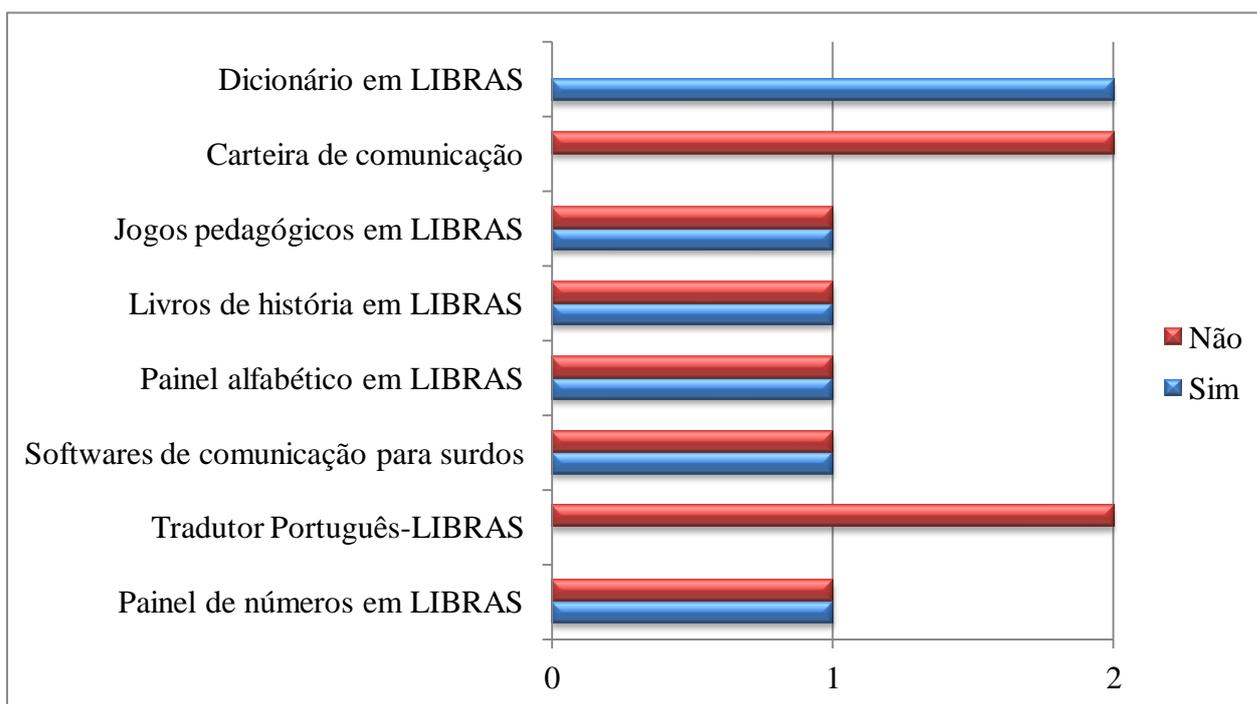
Gráfico 8: Disponibilidade dos recursos e materiais específicos para o atendimento de alunos com DA/surdez nas SRM investigadas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Duas das SRM investigadas são caracterizadas por atenderem exclusivamente estudantes com deficiência auditiva/surdez. O Gráfico 9 mostra a disponibilidade dos recursos nessas salas. Observa-se que dos recursos listados o único que está presente nas duas salas é o dicionário em LIBRAS. Por sua vez, os jogos pedagógicos em LIBRAS, livros de história em LIBRAS, painel alfabético em LIBRAS, o painel de números e os softwares de comunicação para surdos estão presentes em uma dessas duas salas, enquanto a carteira de comunicação para surdos e o Tradutor Português LIBRAS não aparecem disponíveis em nenhuma dessas SRM investigadas.

Gráfico 9: Disponibilidade dos recursos específicos para estudantes com DA/surdez nas SRM que ofertam atendimento a esses alunos.

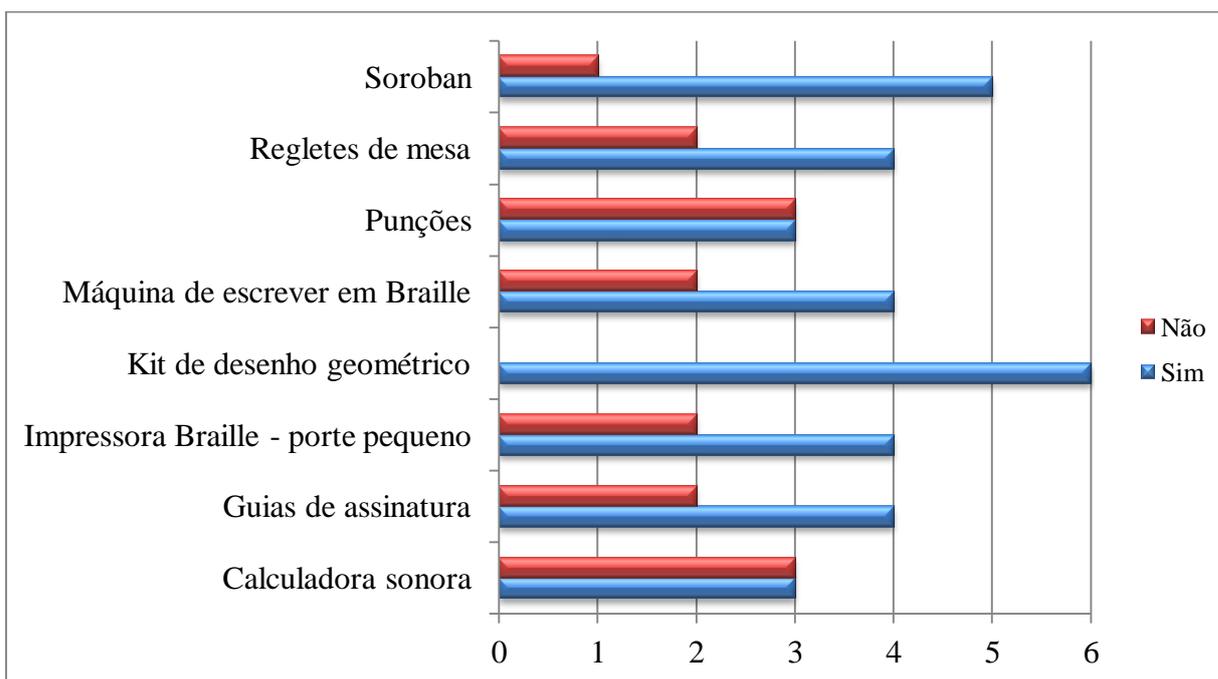


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Grupo 3 – Composto por equipamentos e recursos que compõem o kit enviado pelo MEC às SRM do Tipo II (recursos esses caracterizados por serem específicos para o atendimento de alunos com DV/cegueira).

O Gráfico 10 apresenta a disponibilidade desses materiais. Esses recursos mostram-se presentes na maioria das salas investigadas. O kit geométrico aparece em todas; o soroban, os regletes de mesa, a impressora e a máquina de escrever em Braille e as guias de assinatura estão presentes na maioria das SRM, enquanto as punções e a calculadora sonora estão disponíveis em metade dessas salas.

Gráfico 10: Disponibilidade dos equipamentos e recursos que compõem o kit enviado pelo MEC às SRM do Tipo II.

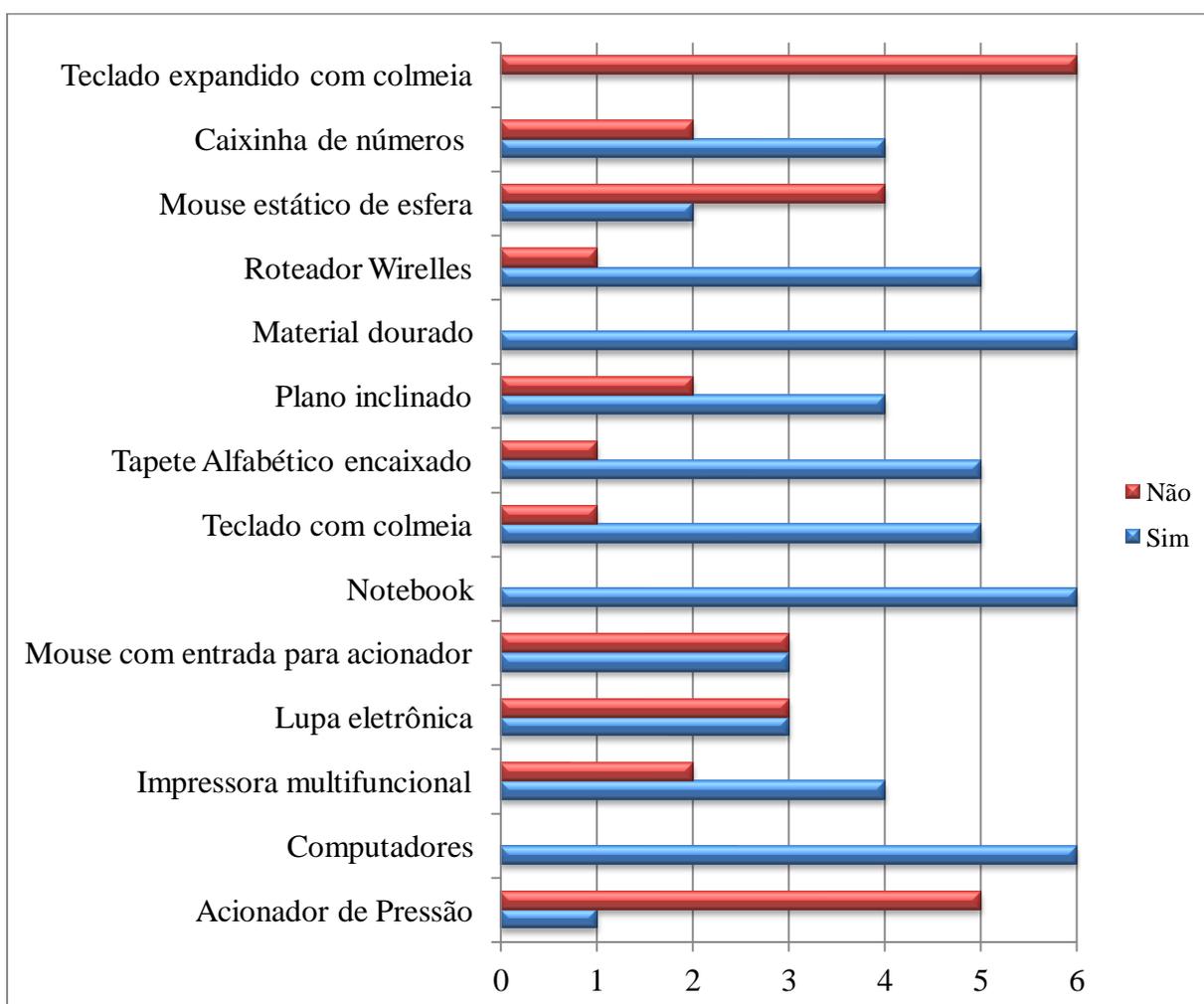


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Grupo 4 – Composto por equipamentos e recursos que não são específicos para o atendimento de alunos com deficiência sensorial.

Nota-se que o material dourado, o notebook e os computadores estão presentes em todas as SRM investigadas. A caixinha de números, o roteador Wirelles, o plano inclinado, o tapete alfabético encaixado, o teclado com colmeia e a impressora multifuncional aparecem disponíveis na maior parte delas. O mouse com entrada para acionador e a lupa eletrônica estão presente em metade das SRM, enquanto o mouse estático de esfera e o acionador de pressão aparecem na minoria das salas e o teclado expandido com colmeia em nenhuma delas. Como mostra o Gráfico 11.

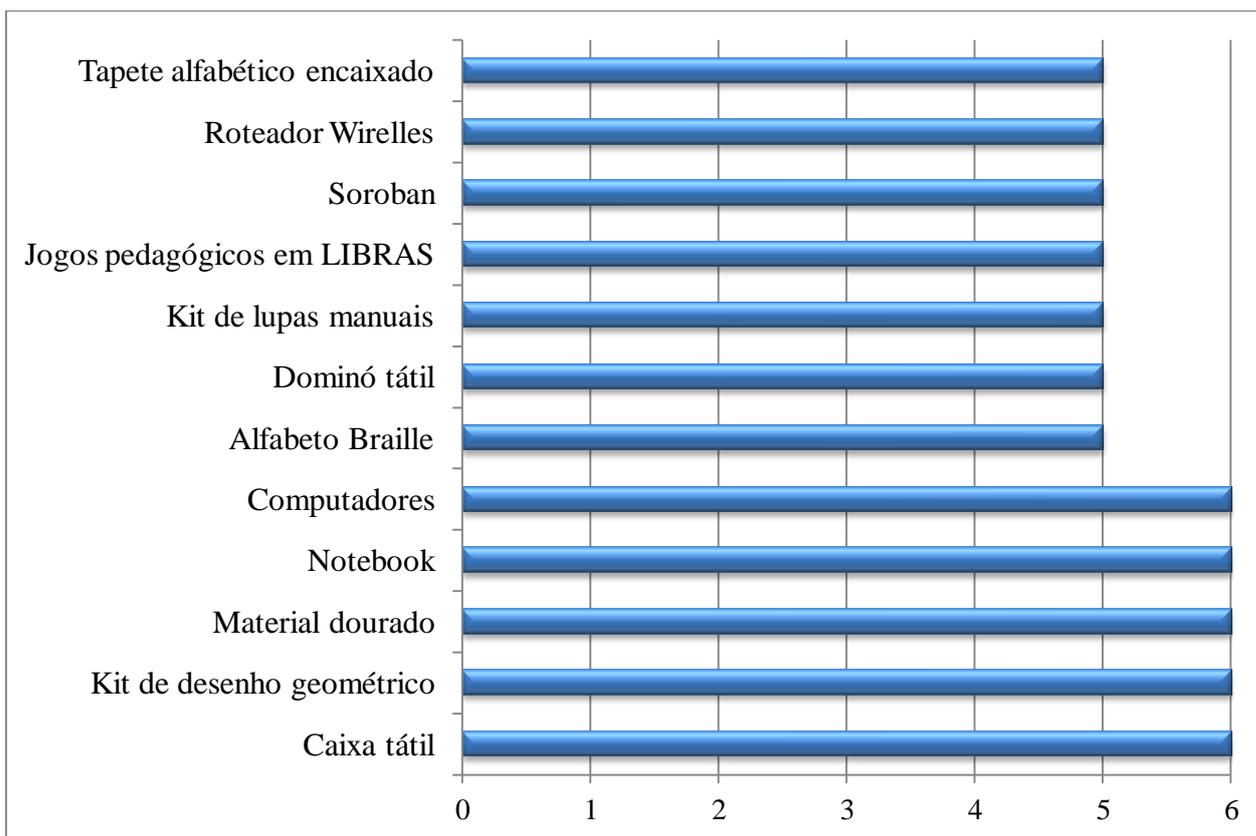
Gráfico 11: Disponibilidade dos equipamentos e recursos que não são específicos para o atendimento de alunos com deficiência sensorial nas SRM investigadas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

A partir da observação dos gráficos pode-se notar que alguns recursos estão presentes em todas ou na maioria das SRM. O Gráfico 12 expõe quais recursos estão disponíveis em todas, ou em pelo menos cinco das seis SRM investigadas.

Gráfico 12: Recursos disponíveis em todas ou em cinco das SRM investigadas.

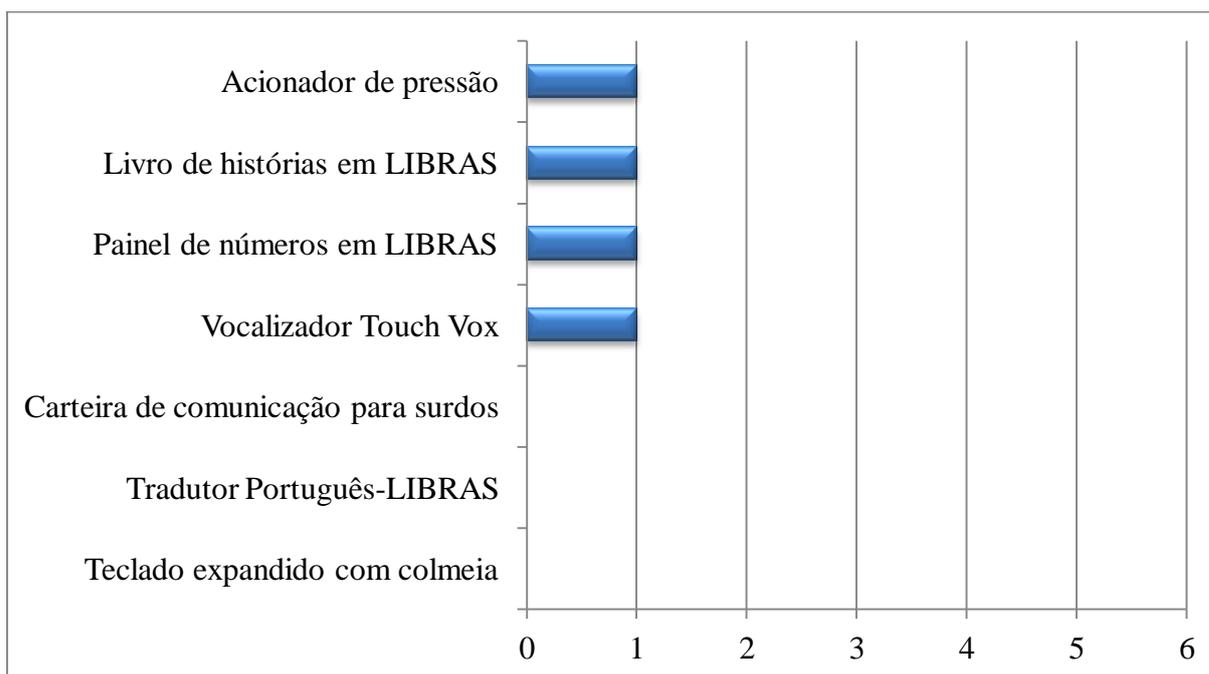


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Do total de 41 recursos/equipamentos/materiais listados no questionário, cinco estão presentes em todas as SRM analisadas por esse estudo e sete deles estão presentes em cinco das seis salas. Metade dos recursos que aparece disponível no Gráfico 12 é específico para atendimento de alunos com DV/cegueira, possivelmente porque a maioria das SRM investigadas faz atendimento a essa demanda de alunos, ou também por serem recursos de baixo custo.

Percebe-se também que alguns recursos aparecem com menor frequência nas SRM. O Gráfico 13 expõe os materiais que não aparecem disponíveis em nenhuma ou em apenas uma das salas investigadas.

Gráfico 13: Materiais que não estão disponíveis em nenhuma ou em apenas um das SRM.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Nota-se que os recursos para atendimento de alunos com DA/surdez são os que estão mais ausentes nas SRM investigadas, esse dado pode ter ocorrido, pois somente duas salas de atendimento a essa demanda de alunos foram investigadas nesse estudo, porém na Rede toda de Ensino (municipal e estadual) existe apenas três salas que realizam atendimento aos alunos com DA/surdez, o que nos leva a constatar que esses recursos estão realmente indisponíveis a esse público.

De modo geral, a partir dos dados expostos nos gráficos pode-se inferir que os recursos listados no questionário estão disponíveis na maior parte das SRM que fazem parte desse estudo. Pois, dos 41 recursos elencados no instrumento, 23 deles aparecem na maior parte das salas, ou seja, em quatro ou mais; oito aparecem na metade delas, sendo em três SRM, e 10 desses recursos estão em sua maior parte ausentes nas salas investigadas, não aparecem em quatro ou em mais salas. Os dados também apontam que há uma carência de materiais para subsidiar o atendimento de alunos com DA/surdez. A partir dos recursos disponíveis é necessário saber se esses estão atendendo às necessidades dos alunos, se os professores sabem utilizá-los e se costumam utilizar durante os atendimentos.

Questão 3: Investigava se as professoras haviam produzido algum material para o atendimento do aluno com DV/cegueira ou DA/surdez, e pediu para que elas os citassem. A resposta foi afirmativa para todas as professoras.

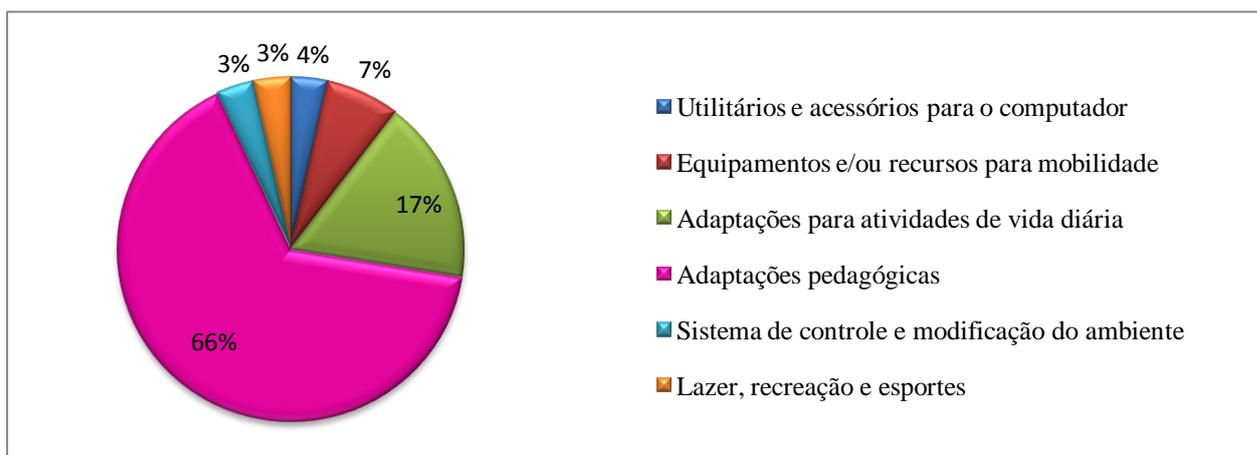
Entre os recursos produzidos, todas elas citaram jogos pedagógicos. E para os alunos com DV/cegueira, destacam-se materiais com texturas diferentes ou em alto relevo, como alfabeto, números, dominó, jogo da memória e formas geométricas. Além de materiais ampliados como imagens, textos e números. Para os alunos com DA/surdez foi citada a produção de materiais em LIBRAS, como objetos seguidos de LIBRAS, alfabeto, números, jogo da memória, estórias e calendário em LIBRAS.

Questão 4: Era solicitado às professoras que elencassem quais recursos de Tecnologia Assistiva eram os mais utilizados por elas durante o atendimento do aluno com DV/cegueira e/ou DA/surdez na SRM. Assim, a mesma deveria citar os materiais mais utilizados e depois classificá-los quanto ao tipo, critérios para a seleção do recurso e a frequência de seu uso, assinalando as opções apresentadas no questionário.

Quanto aos recursos mais utilizados as professoras indicaram respostas bastante diversas, entre eles estão: Jogos pedagógicos, soroban, computadores, televisão, plano inclinado, máquina de escrever em Braille, dicionário em LIBRAS, além disso, as professoras citaram também como recursos utilizados a transcrição de textos, livros didáticos, atividades e avaliações; adaptações de materiais e ampliação de textos; orientações quanto a localização e mobilidade com bengalas e orientações quanto a atividades da vida diária, como organizar os materiais escolares, arrumar o quarto, tomar banho sozinho, cozinhar, entre outros, assim como nomear utilitários em Braille, como gavetas, cremes, xampu, perfumes, potes de biscoito, de bala e etc.

O Gráfico 14 apresenta quais os tipos de recursos costumam ser mais utilizadas pelas professoras durante os atendimentos. Em primeiro lugar estão os recursos de adaptações pedagógicas, que geralmente são os produzidos e adaptados por elas, seguidos pelos de adaptações da vida diária e equipamentos e/ou recursos para mobilidade. E em sua minoria aparecem os utilitários e acessórios para computador; o sistema de controle e modificação do ambiente; e lazer, recreação e esporte.

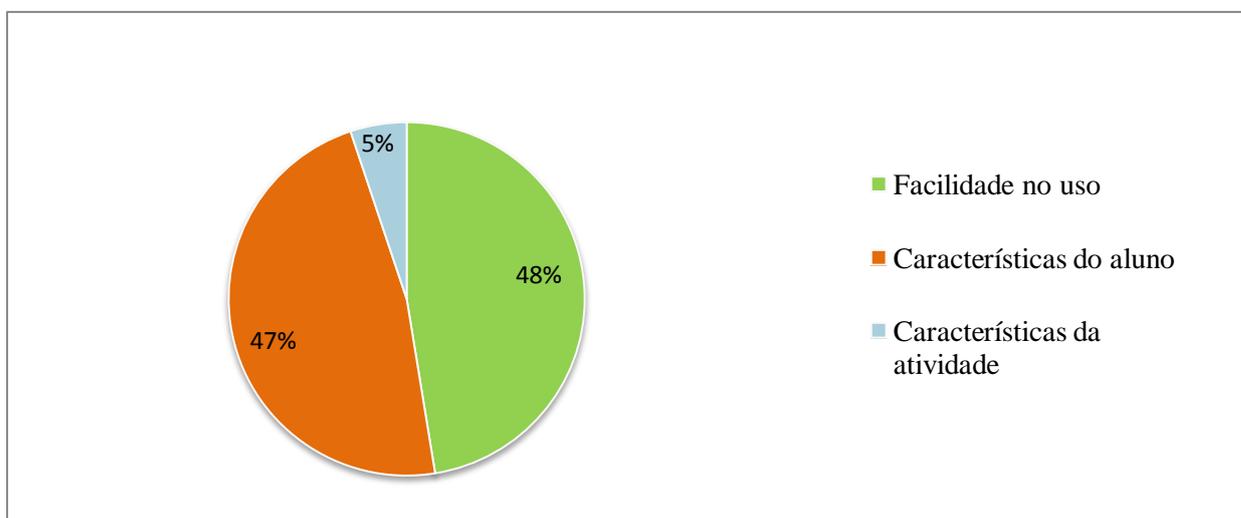
Gráfico 14: Percentual de utilização dos diferentes tipos de recursos utilizados pelas professoras.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Os critérios para a seleção dos recursos utilizados estão apresentados no Gráfico 15, que traz os percentuais de cada critério utilizado, entre facilidade no uso; características do aluno e características da atividade.

Gráfico 15: Percentuais dos critérios de seleção dos recursos utilizados pelas professoras.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

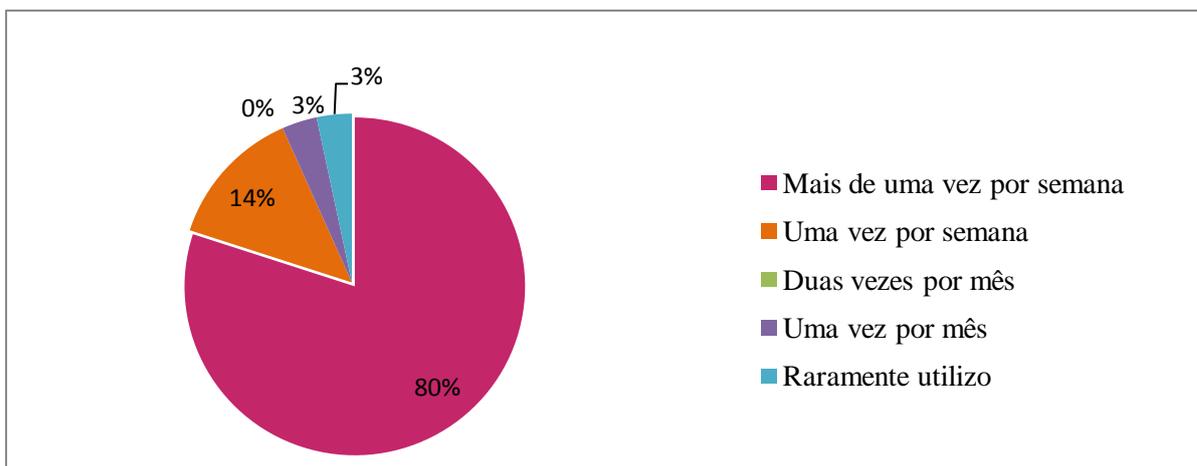
Esse dado mostra que as professoras selecionam o recurso para utilizar no atendimento do aluno conforme a facilidade do uso dele, ou seja, os materiais considerados de maior complexidade são descartados. Ou por que a professora não conhece sua funcionalidade e não sabe utilizá-lo, ou talvez por demandar de um tempo maior para sua utilização, o que é uma

dificuldade, já que o atendimento tem um tempo curto. Essa questão merece destaque, pois os recursos que não estão sendo utilizados poderiam ser os que mais atenderiam às necessidades dos alunos.

O outro critério que parece ser também bastante utilizado pelos professores é o da característica do aluno, enquanto o critério para seleção do recurso é o menos utilizado dependendo da característica da atividade. Essa é uma questão complexa, pois conforme a atividade a ser trabalhada demandaria um tipo de recurso para ser utilizada com o aluno, talvez a característica da atividade seja a mais importante para se selecionar um recurso para se utilizar, seguido da característica do aluno e depois pelo critério de facilidade.

O Gráfico 16 demonstra a frequência de uso dos recursos pelos professores durante o atendimento do aluno na SRM.

Gráfico 16: Frequência de uso dos recursos pelas professoras.

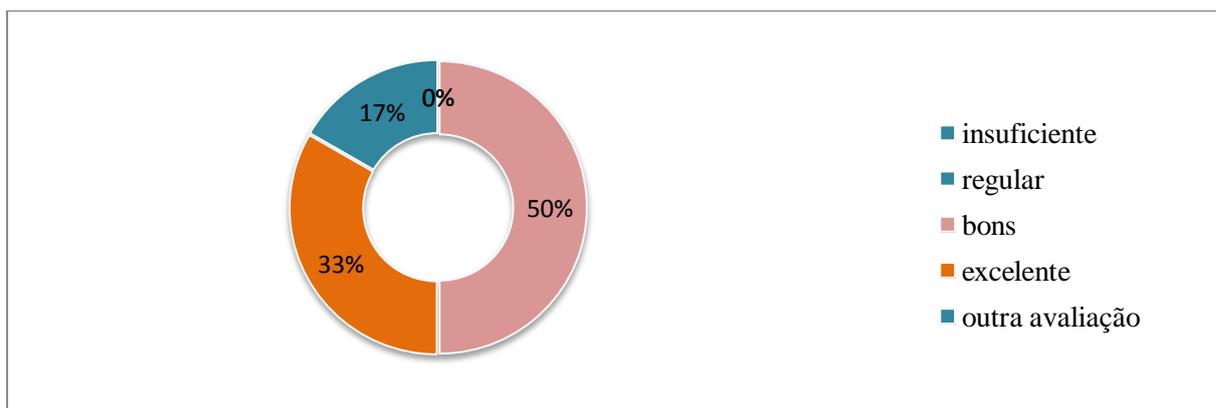


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Nota-se que as professoras costumam utilizar com considerável frequência os recursos e materiais durante o atendimento dos alunos com deficiência sensorial na SRM.

Questão 5: Buscava avaliar o uso da Tecnologia Assistiva no trabalho pedagógico desenvolvido nas SRM junto ao aluno com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva. Das seis professoras, três classificam essa questão como bom, duas como excelente, e uma optam por fazer outra avaliação, justificando que devido ao severo comprometimento do aluno atendido, não obteve os resultados dos quais esperava, como demonstra o Gráfico 17.

Gráfico 17: Uso da TA no trabalho pedagógico.

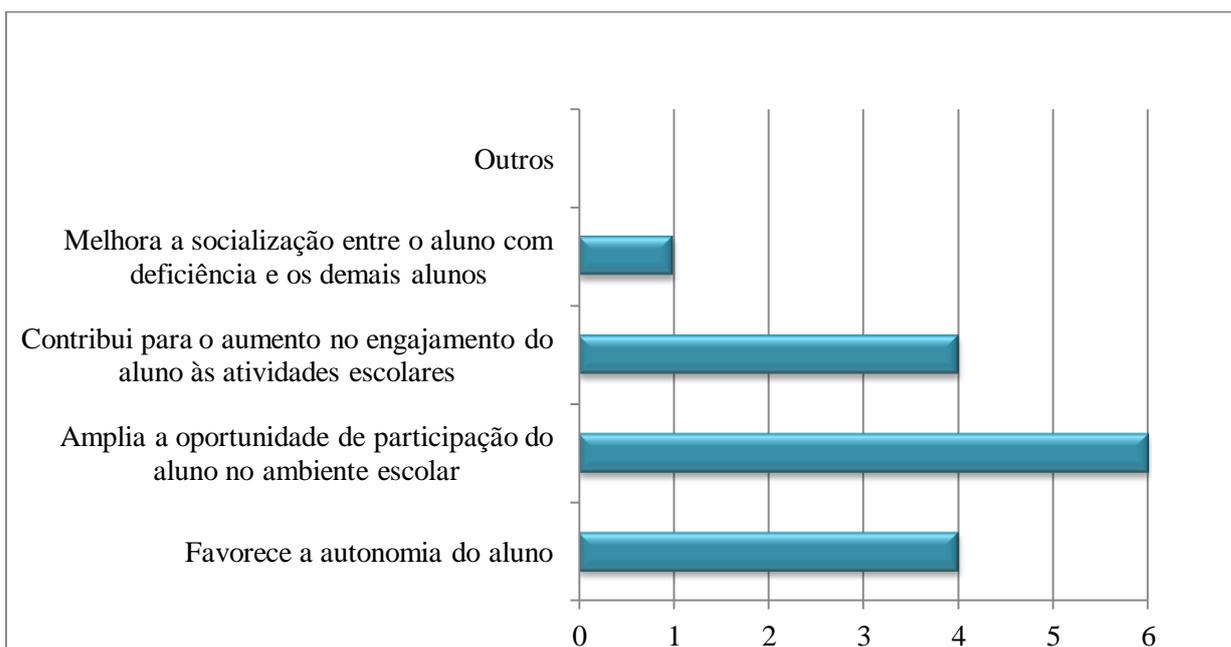


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Esse dado mostra que a maior parte das professoras classifica como positivo o uso da TA na SRM para o atendimento do aluno com deficiência sensorial.

Questão 6: indagava se a professora considera que o uso da Tecnologia Assistiva pode beneficiar o aluno com DA/surdez e/ou DV/cegueira. Nessa questão mais de uma alternativa poderia ser assinalada. Todas as professoras assinalaram que os recursos de TA ampliam a oportunidade de participação do aluno no ambiente escolar. Dessas, cinco assinalaram ainda que a TA favorece a autonomia do aluno; cinco assinalaram que a TA contribui para o aumento no engajamento do aluno às atividades escolares. E somente duas professoras assinalaram que o uso da TA melhora a socialização entre o aluno com deficiência e os demais alunos. O Gráfico 18 apresenta as respostas encontradas.

Gráfico 18: Número de professoras que considera que a TA pode beneficiar os alunos com deficiência sensorial.

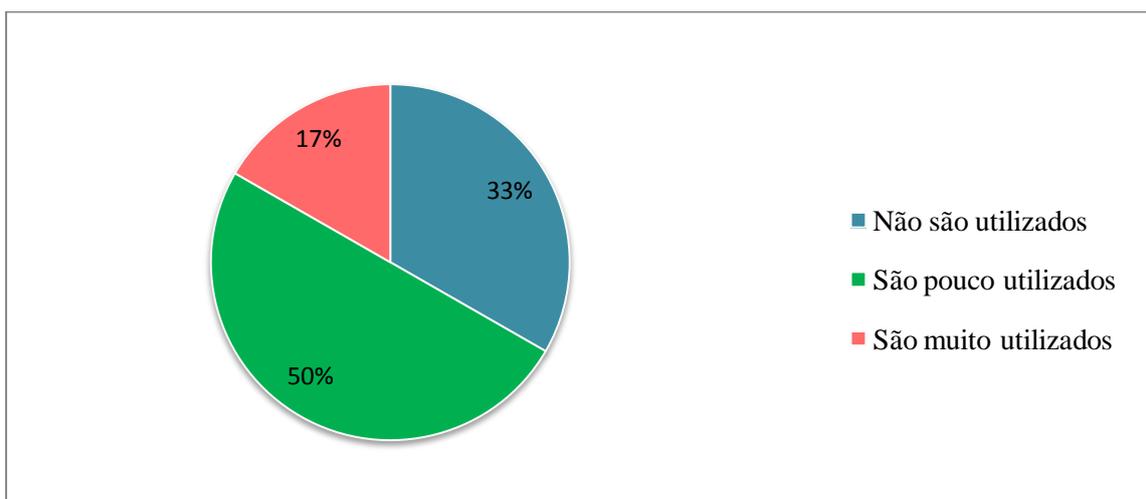


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Conforme o dado apresentado nota-se que as professoras acreditam que o uso da TA pode contribuir para o processo de escolarização dos alunos com deficiência sensorial.

Questão 7: buscava investigar se os recursos de TA utilizados na SRM pelo aluno com DA e /ou DV/cegueira eram também utilizados por eles na sala comum. Duas professoras afirmaram que os recursos não são utilizados na sala comum; 3 assinalaram que são pouco utilizados; e uma apontou ser muito utilizado na sala comum. Assim como indica o gráfico 19.

Gráfico 19: Frequência do uso da TA na sala comum.

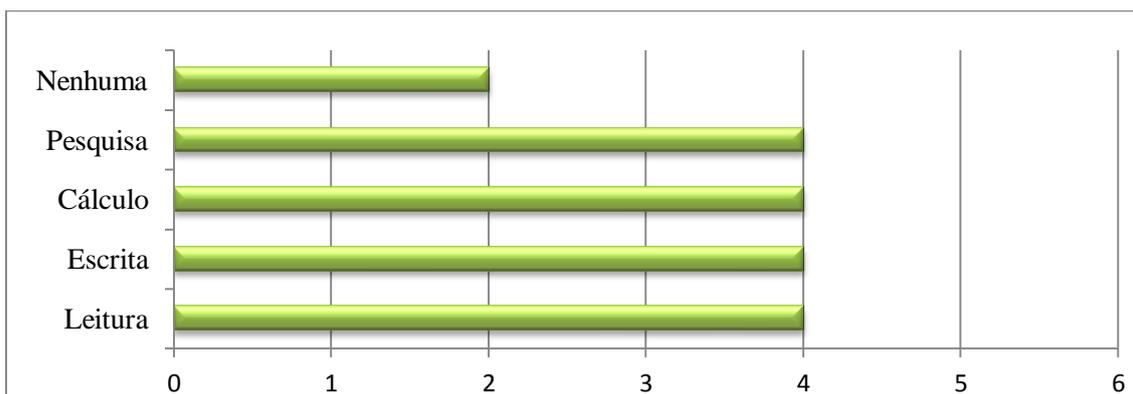


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Conforme indicado pelas professoras, os recursos de TA são na maioria das vezes pouco utilizado na sala comum, ou nunca utilizados, apenas uma das professores indicou que a TA é muito utilizada na sala de aula comum. Como já discutido anteriormente o uso da TA não deve ser limitado à SRM, os recursos devem acompanhar seus usuários, pois alguns alunos dependem desses instrumentos para ter acesso a lugares, a pessoas e também a conhecimentos. Não se pode afirmar que a TA favorece a inclusão de estudantes com deficiência, quando seu uso aparece restrito a um espaço.

Questão 8: Procurou levantar quais as atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula comum utilizam a TA pelos alunos com DV/cegueira e/ou DA/surdez. Das seis professoras, quatro assinalaram a atividade de leitura, de escrita, de cálculo e de pesquisa e duas afirmaram que em nenhuma dessas atividades a TA é utilizada, como está demonstrado no Gráfico 20.

Gráfico 20: Atividades nas quais a TA é utilizada na sala comum.

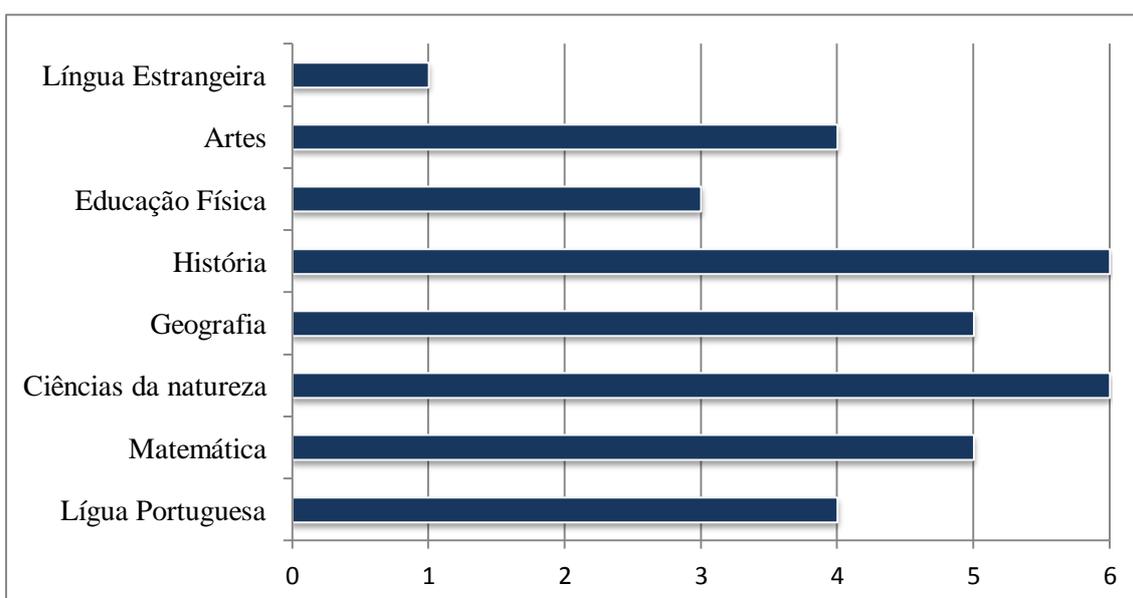


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

De acordo com a resposta das professoras, percebe-se que quando a TA está presente na sala de aula comum parece poder ser utilizada em várias atividades. Por isso, sua importância de ser transferida para os demais espaços escolares.

O próximo item questionou em quais componentes curriculares o uso da TA para alunos com DV/cegueira e/ou DA/surdez eram utilizados. Todas marcaram ciências da natureza e história; seis professoras assinalaram matemática e geografia; cinco indicaram artes; quatro apontaram educação física e duas língua estrangeira, como expõe o Gráfico 21.

Gráfico 21: Componentes curriculares que utilizam a TA.



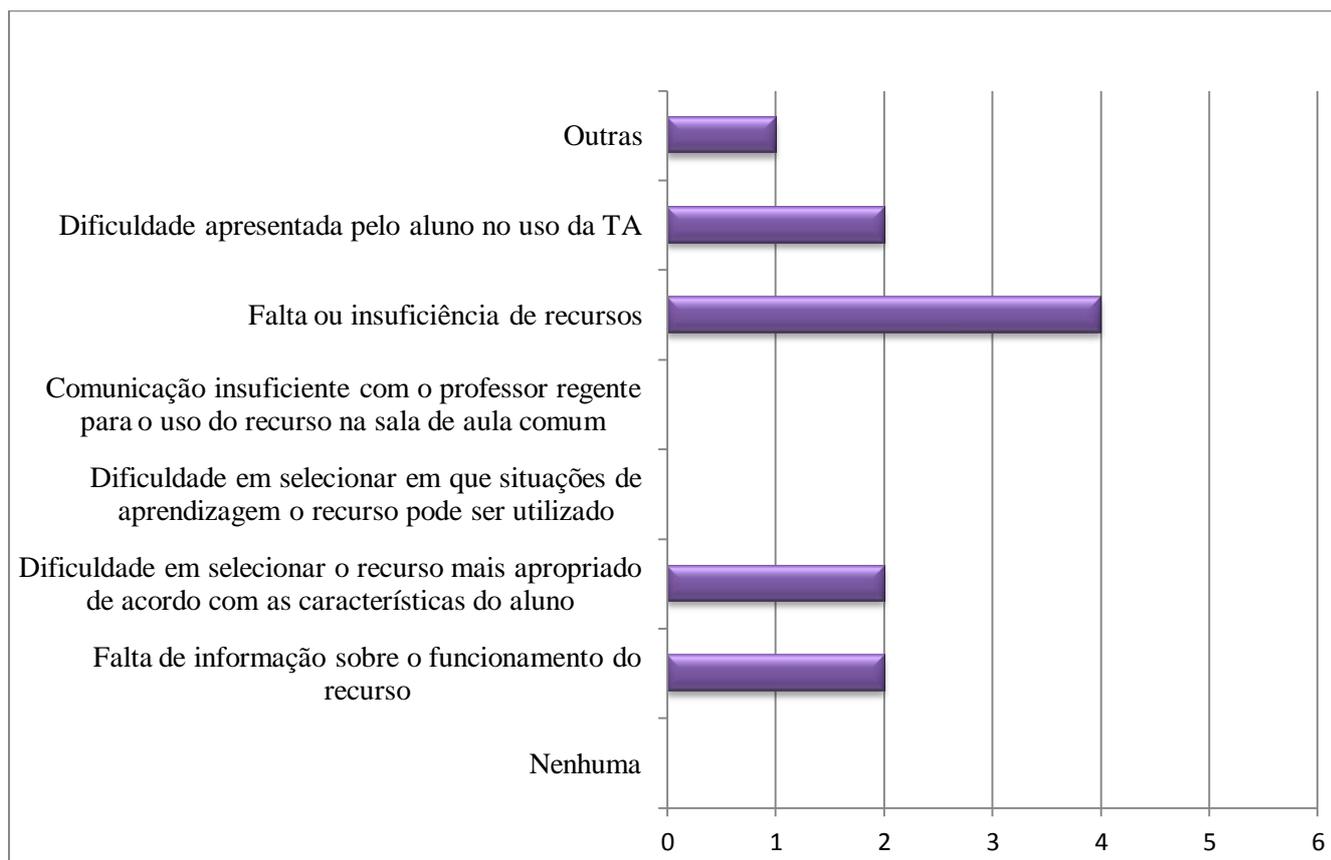
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Esse dado parece estar relacionado com a característica do docente que leciona a disciplina, talvez as professoras relacionaram esse fato ao uso da TA na sala comum. Pois conforme apresenta o Gráfico 21, algumas das professoras que responderam o questionário apontaram que a TA pode ser utilizada na disciplina de história e ciências da natureza, por exemplo, mas não em geografia, artes, ou língua portuguesa, disciplinas essas que demandariam do mesmo atributo para a utilização da TA, mas que nelas não são utilizadas.

Questão 10: Questionava se a professora recebe algum tipo de orientação técnica para o uso da TA no atendimento de alunos com DA/surdez e/ou DV/cegueira. Três professoras afirmaram tê-lo recebido (duas indicaram a Secretaria Municipal de Educação e uma o NAPPB - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção BRAILLE) e três professoras indicaram que não costumam receber nenhum tipo de orientação.

Questão 11: O último item do questionário buscou levantar quais as dificuldades encontradas pelas professoras na utilização da TA. Quatro delas indicaram a falta ou insuficiência de recursos; três mencionaram a dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características do aluno e a dificuldade apresentada pelo aluno no uso da TA; duas professoras assinalaram a falta de informação sobre o funcionamento do recurso. Uma professora, além de assinalar outros itens, especificou como dificuldade a falta de conhecimento dos professores da sala de aula comum. Vê-se no Gráfico 22.

Gráfico 22: Dificuldades encontradas na utilização da TA.



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos questionários.

Esse dado mostra que entre as dificuldades encontradas no uso da TA, a maior delas é a falta de recursos, porém os resultados anteriormente apresentados indicam que dentre os materiais e equipamentos fornecidos pelo MEC às SRM, a maior parte deles estão disponíveis nessas salas. Há uma carência maior de recursos nas salas que fazem o atendimento aos alunos com DA/surdez. Mas será que os recursos disponíveis nesse espaço atendem as necessidades dos alunos que o frequentam? Parece que não, pois as professoras apontam a insuficiência de recursos, além disso, havendo uma variedade de materiais será que os professores saberiam utilizá-los? Somente se houvessem formações quanto sua funcionalidade e uso.

Referente a isso, as outras três dificuldades que as professoras apontam e que se relacionam são: dificuldade apresentada pelo aluno no uso da TA; dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características do aluno; e falta de informação sobre o funcionamento do recurso. Esses três itens indicam a carência de formação do professor quanto ao uso da TA. Se o professor tivesse formação adequada sobre uso dos recursos disponíveis nas SRM saberia utilizar o recurso e conseqüentemente ensinar seu aluno

a usá-lo, além disso, tendo formação, o professor não teria tanta dificuldade em encontrar o recurso mais adequado para se trabalhar com o aluno.

De modo geral, a análise dos dados coletados pelo instrumento indica que os recursos/equipamentos/materiais disponibilizados pelo MEC às SRM e listados no questionário estão em sua maior parte presentes nessas salas, principalmente os materiais que subsidiam o atendimento de alunos com DV/cegueira. Porém, parece que nem sempre esse arsenal contempla a necessidade dos alunos, ademais, muitos deles não são utilizados, talvez por falta de conhecimento quanto a sua funcionalidade. Para suprir essas dificuldades, as professoras comumente confeccionam materiais para amparar os atendimentos. Além disso, todo esse material costuma ficar restrito a esse espaço. Porém, apesar de todos esses entraves, as professoras indicaram que na SRM o uso da TA auxilia o trabalho pedagógico, do mesmo modo, todas apontaram que a TA contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial.

Os resultados apresentados na Parte 1 podem ser comparados aos achados de Manzini (2012), Verussa (2009) e Rodrigues (2013), que apontam em suas pesquisas quais recursos disponíveis na SRM são mais utilizados pelos professores durante o atendimento dos alunos que frequentam o espaço, as pesquisas mostram que os materiais utilizados com mais frequência geralmente são os jogos pedagógicos, ou seja, recursos lúdicos. Estudos esses já expostos anteriormente neste trabalho.

Durante a aplicação do questionário, foram registradas fotografias dos recursos de TA mais utilizados pelas professoras. Estão registrados os materiais de seis SRM analisadas por esse estudo. Esses registros compõem o banco de dados que essa pesquisa se propôs a fazer.

As fotografias estão divididas em três quadros de figuras:

Figura 1: Registros fotográficos dos recursos utilizados pelas professoras para o atendimento do aluno com DV/cegueira.

Figura 2: Registros fotográficos dos recursos utilizados durante o atendimento do estudante com DA/surdez.

Figura 3: Registros fotográficos dos recursos que podem ser utilizados tanto para o atendimento de alunos com DV/cegueira ou DA/surdez, quanto para o atendimento de estudantes com outras deficiências.

Figura 1: Registro fotográfico dos recursos utilizados pelas professoras das SRM no atendimento dos alunos com DV/cegueira.



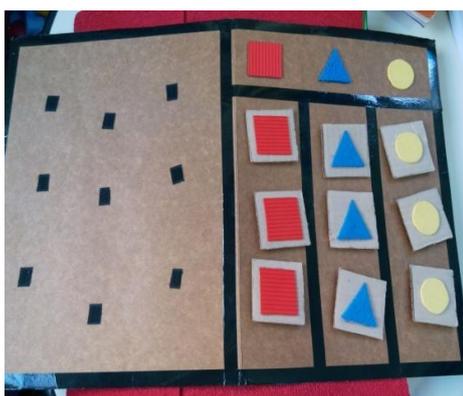
Alfabeto Braille com botão costurado no papel de EVA (produzido pela professora)



Dominó de formas geométricas



Dominó de texturas



Jogo pedagógico - assimilação formato e texturas (produzido pela professora)



Soroban (produzido pela professora)



Números em alto relevo com alfinetes (produzido pela professora)



Prancha para escrever (produzido pela professora)



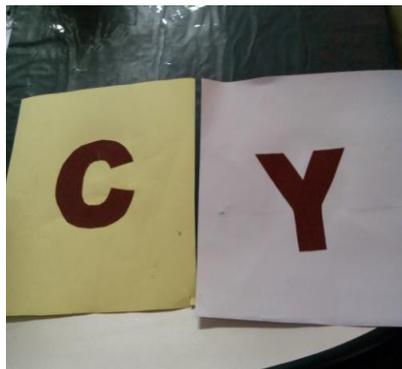
Plano inclinado (adaptado pela professora)



Plano inclinado (adaptado pela professora)



Régua para localizar palavras – baixa visão (produzido pela professora)



Letras de lixa – trabalhar textura (produzido pela professora)



Material para trabalhar frações



Célula Braille com caixa de ovo (produzido pela professora)



Bolas com guizo



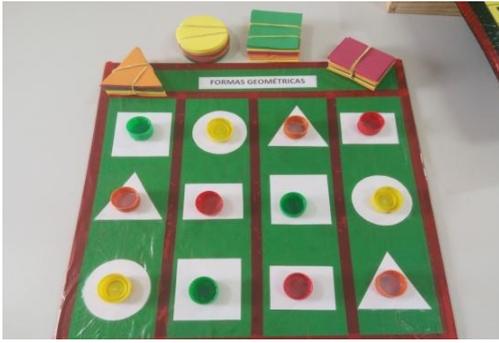
Caixa de animais (tatear e conhecer) (elaborado pela professora)



Caixa de objetos diversos (tatear e conhecer) (elaborado pela professora)



Bolas com diferentes tamanhos formatos e texturas (tatear) (elaborado pela professora)



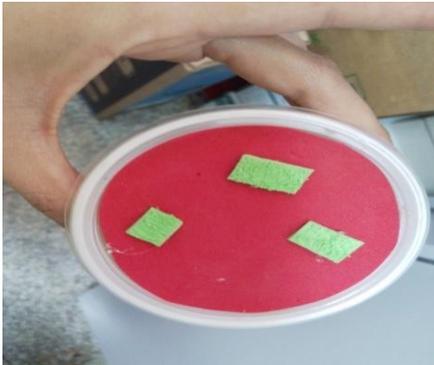
Formas geométricas com velcro para
Baixa visão (produzido pela professora)



Associação de objetos tátil
(produzido pela professora)



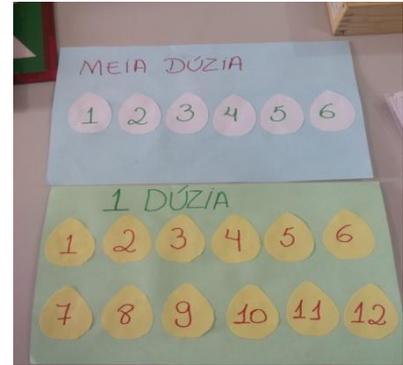
Associação de objetos tátil
(produzido pela professora)



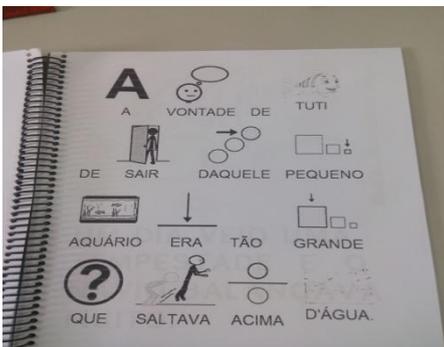
Pote para contagem – quantidade
em textura (produzido pela professora)



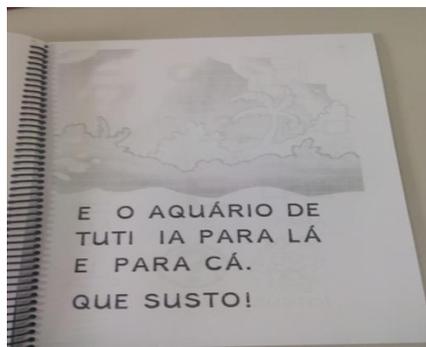
Teclado letras e números ampliado
(elaborado pela professora)



Números ampliado
(produzido pela professora)



Livro ampliado
(elaborado pela professora)



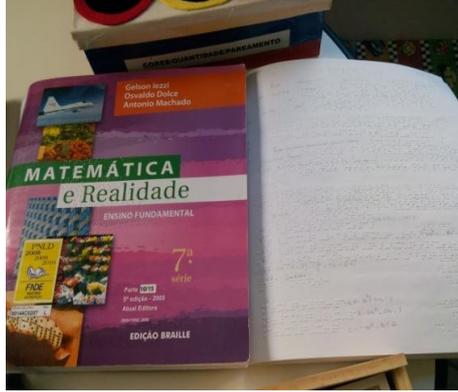
Livro ampliado
(elaborado pela professora)



Globo terrestre tátil



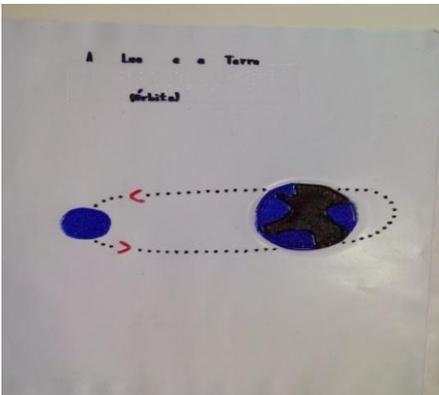
Livros literatura Braille



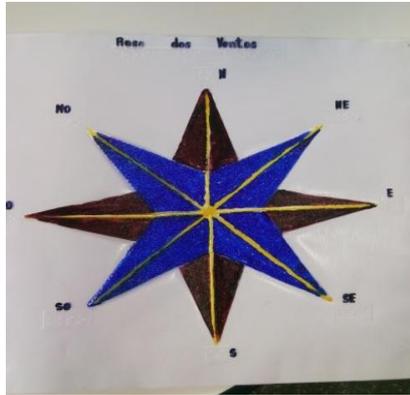
Livro pedagógico em Braille



Máquina de escrever em Braille



Órbita terrestre Braille – Instituto Benjamin Constant



Rosa dos ventos Braille – Instituto Benjamin Constant



Relógio Braille



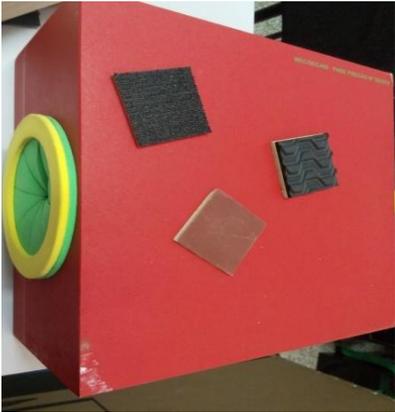
Lupa eletrônica



Lupas manuais



Régua Braille e formas geométricas



Bloco para retirar texturas



Cubo tátil



Caixa para contagem, diferentes objetos



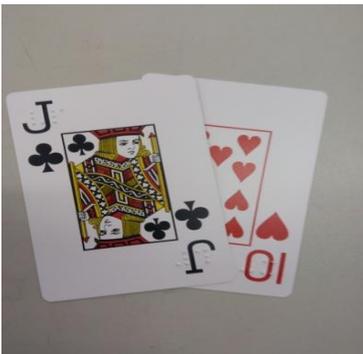
Dominó de percepção tátil



Jogo da memória tátil 1



Jogo da memória tátil 2



Baralho Braille



Bingo Braille



Números escritos em Braille



Dominó alto relevo



Dominó tátil



Régua de frações texturizada



Reglete de mesa com punção

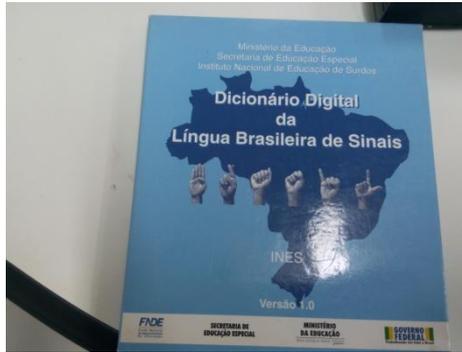


Reglete de mesa com folha para escrever

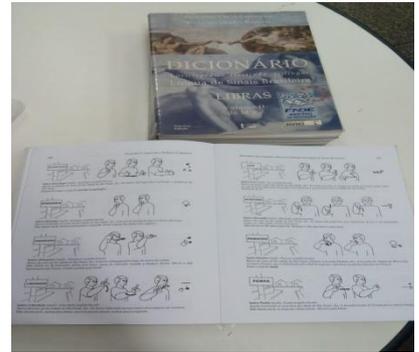
Figura 2: Registro fotográfico dos recursos utilizados pelas professoras das SRM no atendimento dos alunos com DA/surdez.



Caça-palavras em LIBRAS



Dicionário digital em LIBRAS



Dicionário em LIBRAS



Cor, palavra e sinal (montar)
(confeccionado pela professora)



Imagem, palavra e sinal (associar)
(confeccionado pela professora)



Sinal e palavras
(confeccionado pela professora)



Leitura em LIBRAS DVD



Filmes em LIBRAS

Figura 3: Registro fotográfico de recursos que não são específicos para o atendimento de alunos com DV/cegueira e/ou com DA/surdez.



Livro em alto relevo
(confeccionado pela professora)



Livro em alto relevo
(confeccionado pela professora)



Livro em alto relevo
(confeccionado pela professora)



Objetos para trabalhar musicalidade



Contagem com dedos
(confeccionado pela professora)



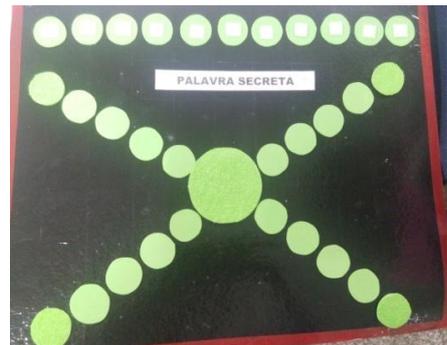
Contagem e formas
(confeccionado pela professora)



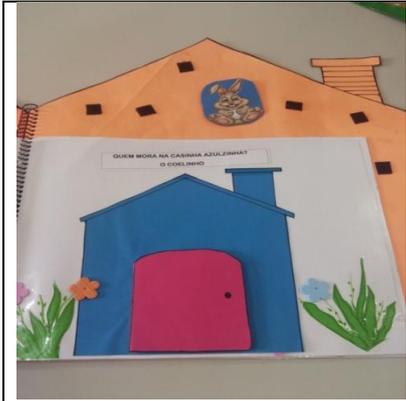
Relacionar quantidade ao número
(confeccionado pela professora)



Relacionar quantidade ao número
(confeccionado pela professora)



Atividade adivinhar palavra
(confeccionado pela professora)



Livro – associação da leitura com figuras (confeccionado pela professora)



Livro – associação da leitura com figuras (confeccionado pela professora)



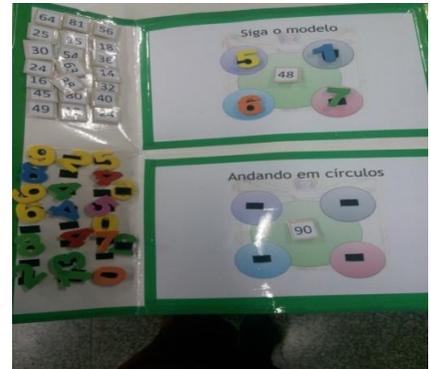
Palavras e sílabas (confeccionado pela professora)



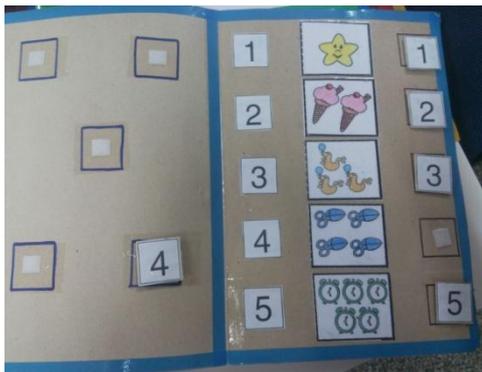
Sílabas (confeccionado pela professora)



Ligar ações às frases (confeccionado pela professora)



Atividade raciocínio lógico (confeccionado pela professora)



Atividade quantidade e números (confeccionado pela professora)



Atividade quantidade e números (confeccionado pela professora)



Escala Cuisenaire

Parte 2

Nessa parte são apresentadas as observações assistemáticas realizadas nas SRM. Lembrando que algumas salas foram observadas somente no dia da aplicação do questionário e outras em um dia diferente, com horário agendado. Por conta do calendário escolar, e por ter havido alguns problemas institucionais no município, algumas escolas municipais entraram em greve, assim, nem todas as SRM puderam ser observadas mais de uma vez, porém, constatou-se que essa questão não afetaria os dados da pesquisa.

Os dados obtidos com as observações serão apresentados em quatro itens:

- 1) Estrutura e organização do serviço do AEE aos alunos com deficiência sensorial na Rede de Ensino Municipal e Estadual;
- 2) Espaço e organização das SRM;
- 3) Planejamento;
- 4) Disponibilidade e o uso da TA durante os atendimentos.

- 1) Estrutura e organização do serviço do AEE aos alunos com deficiência sensorial na Rede de Ensino Municipal e Estadual;

Os atendimentos aos alunos com deficiência sensorial no município estavam basicamente estruturados em polos, onde é realizado o atendimento a esse público. Na Rede Estadual de Ensino existem duas SRM consideradas polos de atendimento: Uma que realiza atendimento aos alunos com DV/cegueira e outra para estudantes com DA/surdez, localizadas em escolas distintas.

Em relação à Rede Estadual de Ensino, a SRM responsável por atender alunos com DV/cegueira possuíam duas professoras, que se dividiam nos turnos matutinos e vespertinos para o atendimento desse público. Sendo que 11 alunos eram atendidos regularmente nesse espaço. Enquanto na SRM que atende alunos com DA/surdez três professoras faziam esse trabalho. Duas professoras bilíngues: uma de Língua Portuguesa, outra de Raciocínio Lógico e uma professora com DA/surdez responsável por ensinar a LIBRAS. Eram atendidos 13 alunos com DA/surdez na referida sala.

Na Rede Municipal de Ensino existem duas SRM de escolas diferentes que realizam atendimento aos alunos com DA/surdez, salas essas consideradas polos e uma única

professora que realiza o atendimento em ambas as salas. As duas SRM atendiam juntamente sete alunos. O atendimento de alunos com DV/cegueira, por sua vez, estavam ocorrendo em diversas SRM de escolas municipais, salas não consideradas polos de atendimento a esse público.

O serviço organizado em polo de atendimento apresenta vantagens, entre elas: diversidade de recursos específicos para o atendimento do aluno com deficiência, professor com experiência e/ou especialista na área, ambiente mais adequado às necessidades do estudante. No entanto, a localização dessas SRM pode se tornar um empecilho, já que foi observado e em alguns momentos relatado pela professora durante conversas informais que a frequência desses alunos é um pouco relapsa, além disso, nem todos os alunos que precisam do atendimento conseguem se deslocar até essas salas, ficando sem o mesmo.

Além da localização, outro entrave desse modo de organização do serviço é o fato de que os professores das SRM não tem contato com os professores das salas comuns dos alunos atendidos, as professoras especialistas acabam desenvolvendo o serviço do AEE sozinhas e somente na SRM, não há parceria e nem continuidade do trabalho em outro espaço.

2) Espaço e organização das SRM

As SRM observadas costumam funcionar de modo bastante parecido. Os alunos são atendidos no contraturno escolar, uma vez na semana e por 50 minutos. Notou-se que é responsabilidade dos professores da sala adaptar e transcrever, no caso dos alunos com DV/cegueira os materiais para eles.

Outra questão que é incomum a todas as salas observadas é que os alunos levam para SRM muitas dúvidas referentes às aulas da sala comum. Assim, os professores assumem tarefas de tentar ensinar os alunos disciplinas que estão além do seu conhecimento, já que surgem dúvidas referentes à matemática, história, química, entre outros. Percebeu-se que os professores buscam orientação quanto a isso, tentam ajudar os alunos e se esforçam em procurar materiais diferenciados, fazem transcrição de materiais, mas nem sempre suprem à necessidade do mesmo.

Em relação ao espaço físico, algumas salas possuem um ambiente amplo e arejado, enquanto outras são menores, o que dificulta a disposição dos móveis, a localização dos recursos que ficam empilhados em caixas e a locomoção no local. Todas as salas possuem ar condicionado, uma mesa no centro, utilizada para atender o aluno, mesas com computadores e armários, onde estão guardados os recursos e materiais utilizados nos atendimentos. Algumas

dessas SRM estão localizadas em escolas no centro da cidade e outras em lugares mais distantes.

3) Planejamento

De acordo com o que foi observado as professoras fazem planejamentos semestrais individualizados para os alunos atendidos. Consta nesses planejamentos itens como: organização do atendimento (horário e dia); atividades desenvolvidas no atendimento; seleção de materiais para o atendimento do aluno; adequações de recursos; profissionais da escola que devem ser envolvidos no serviço e avaliação.

Em relação aos atendimentos semanais percebe-se que as professoras costumam esperar o aluno com alguma atividade para desenvolverem juntos, porém pode ser substituída, caso o aluno traga alguma demanda diferente. Quanto a forma de atendimento alguns alunos são atendidos em grupos, principalmente os estudantes com DA/surdez, e outros são atendidos individualmente, dependendo, pelo o que observado, da característica do aluno ou da atividade planejada.

4) Disponibilidade e uso da TA durante os atendimentos

De modo geral, durante o atendimento do aluno com deficiência sensorial as professoras costumam utilizar muitos recursos, principalmente àqueles confeccionados por elas. A maioria das atividades feitas nas SRM é subsidiada por algum material. Percebeu-se que primeiramente as professoras apresentam o recurso ao aluno e depois os ensina a utilizá-lo, nem sempre o estudante se adapta ao material apresentado, então as professoras buscam outros que possam auxiliá-lo. Nota-se que o uso da TA dá suporte para realizações de variadas tarefas, porém, dependendo do material escolhido para a realização da mesma o aluno mostra dificuldade em utilizá-lo, talvez por que o contato com esses sejam esporádicos, ou por falta de costume. No entanto, os recursos utilizados com mais frequência conseguem atender melhor às necessidades dos alunos.

Apesar das SRM estarem equipadas com os materiais enviados pelo MEC, observou-se que muitos recursos presentes na sala não são utilizados pelas professoras, alguns recursos estão encaixados e plastificados, como se nunca tivessem sido manuseados. Talvez não sejam utilizados por não atenderem às especificidades dos alunos, ou por falta de informação quanto a sua funcionalidade. O atendimento dos alunos costuma ser assessorado apenas por alguns

recursos, um amplo material não é utilizado pelas professoras. Notou-se também que o computador é muito utilizado na SRM, principalmente os jogos pedagógicos que sem encontram nele.

Outra questão que pode ser percebida é que os recursos presentes nas SRM parecem permanecer na sala e não acompanham os alunos, os materiais que se deslocam desse espaço normalmente são os que a professora confecciona exclusivamente para ele. Porém, como esse estudo se limitou a investigar a SRM não se pode afirmar com certeza o que tem ocorrido fora desse espaço. No entanto, notou-se que os materiais presentes na SRM são da sala, não do aluno.

Em geral, por meio das observações realizadas, percebeu-se que o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência sensorial está basicamente estruturado em serviços exclusivos para o atendimento desse público, denominados como Polos, as professoras possuem experiência, as SRM estão equipadas e preparadas para atender esses estudantes, existe um planejamento educacional feito para o atendimento desses alunos nesse espaço, entretanto, esse serviço atende uma pequena parcela de estudantes, possivelmente pela dificuldade em se deslocar até os locais de atendimento. Além disso, nota-se que o serviço está restrito à SRM e os recursos de TA permanecem limitados a esse espaço, essas questões dificultam o êxito escolar do aluno com deficiência sensorial.

Através da análise do instrumento e com as informações obtidas por meio das observações pode-se ter um panorama de como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a alunos com deficiência sensorial está organizado no município de Dourados. Percebeu-se que o uso da Tecnologia Assistiva (TA) tem assessorado o atendimento de alunos com deficiência sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A estrutura do serviço organizada para o atendimento de alunos com deficiência sensorial implica no modo de como a TA está sendo utilizada nas SRM, já que o serviço ofertado para esse público está sendo realizado através de polos. Ciente de que essa estrutura apresenta benefícios para o atendimento desses alunos, pois existem profissionais com experiência e especializados para atuarem nessa sala; há uma concentração de recursos específicos para o público atendido, além de ser um serviço que demanda de menor custeio financeiro, no entanto, é necessário que esse atendimento seja acessível aos alunos. Conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2016) existem 23 alunos com DA/surdez matriculados na Rede de Ensino, porém, percebeu-se que apenas sete deles costumam frequentar regularmente essa SRM. A localização dessas salas pode estar sendo uma barreira para o público que necessita do atendimento. Cabe aos sistemas de ensino

organizar condições de acesso a esses espaços “[...] A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares” (BRASIL, 2008, p. 12).

Além do mais, essa sistematização não parece estar pautada nos preceitos da inclusão escolar que prevê a valorização da diversidade e que busca acabar com modelos segregacionistas. Ademais, esse serviço descaracteriza as premissas do AEE que propõe além do atendimento do aluno em SRM, a parceria e articulação entre professores (professor do AEE e professor da sala comum), o acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade de recursos pedagógicos na sala comum, ou em outros ambientes da escola (BRASIL, 2009), entre outros serviços, que se tornam difíceis de serem realizados quando o atendimento ao aluno não acontece na escola onde o mesmo estuda.

Além disso, essa estrutura de atendimento aos alunos parece restringir o serviço ao espaço da SRM. Para Mendes e Malheiros (2012) apesar de algumas políticas induzirem que o serviço do AEE aconteça exclusivamente na SRM, esse local não consegue atender à diversidade de alunos e dar suporte à sua escolarização sozinho. As autoras destacam que de modo geral, as escolas públicas brasileiras têm reduzido esse serviço à SRM, que para elas é uma “simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de Educação Especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (p. 361). Como as autoras indicam esse fato tem ocorrido em diversas escolas brasileiras e não é um problema exclusivo do município.

Ao existir um serviço exclusivo para atender os alunos com deficiência sensorial, os professores da sala comum talvez se eximem da função de buscar materiais adequados e didáticas diferenciadas que poderiam colaborar com o êxito do aluno na escola, com a suposição de que essa função é somente do professor da SRM. Entretanto, se o professor da sala comum não efetua essa tarefa e o polo não tem contemplado uma demanda grande de alunos, esses estudantes acabam ficando sem nenhum suporte na escola.

Analisando a estrutura desse serviço por uma perspectiva elisiana, sabendo que qualquer relação social gera figurações que estão em permanente processo de constituição e transformação (SOBRINHO, 2012), podemos inferir que a oferta desse tipo de atendimento altera a figuração social dos estudantes com deficiência sensorial na escola, a balança de poder pende para o lado desses alunos, que se tornam estabelecidos em um serviço que existe e se mantém por sua causa. O mesmo aluno que na escola comum ocupa uma posição de menor poder quando comparado aos demais estudantes, já que a estrutura curricular, a organização institucional, enfim as práticas educativas não são adequadas às suas

necessidades, assumem uma posição mais elevada quando a figuração muda da escola para a SRM.

Para Elias, toda interação social é constituída por relações de poder, por mais que sejam distribuídas de modo desigual, conforme o autor “[...] O senhor tem poder sobre o escravo, mas o escravo também tem poder sobre o senhor” (ELIAS, 2005, p. 91). Por mais que a escola possua poder sobre o aluno, esse também possui poder sobre ela, à medida que a instituição necessita deles para existir, se tratando do aluno PAEE ainda mais, já que a escola recebe duplo financiamento pela sua matrícula com a finalidade de subsidiar o AEE.

Por mais que o aluno PAEE assuma em determinadas relações, posições mais elevadas de poder, na sala de aula comum ele se estabelece em uma posição de inferioridade quando comparado aos demais estudantes. As práticas educativas impulsionam essa relação desigual de poder, dessa forma, só alcançarão êxito escolar os alunos que conseguirem adaptar-se à sua estrutura, aqueles que possuem alguma peculiaridade estão à margem do sistema de ensino.

Nesse sentido, na perspectiva de colaborar com a escolarização do aluno com deficiência sensorial faz-se o uso da TA com o objetivo de oportunizar a esses estudantes autonomia, maior independência e participação. Dessa forma, a TA pode permitir a esse público que assumam posições mais elevadas dentro da escola comum. Pois o uso de alguns recursos pode possibilitá-los a desenvolver tarefas, tal como um aluno que não possui deficiência. Conforme Elias (1995) para que sejamos aceitos por um grupo estabelecido é necessário que nos adaptemos segundo seus padrões, o autor aponta isso ao contextualizar a carreira de Wolfgang Mozart:

A maior parte das pessoas que seguia uma carreira musical era de origem não-nobre, ou, em nossa terminologia, burguesa. Se quisessem ter êxito na sociedade de corte, e encontrar oportunidades para desenvolver seus talentos como músicos ou compositores, eram obrigadas, por sua posição inferior, a adotar os padrões cortesãos de comportamento e de sentimento, não apenas no gosto musical, mas no vestuário e em toda a sua caracterização enquanto pessoas. Em nossos dias, tal necessidade de adaptar-se às demandas do *establishment*, seguindo a distribuição de poder, é mais ou menos dada como óbvia pelas pessoas socialmente dependentes. Os empregados de uma grande empresa ou loja de departamentos, especialmente quando querem ser promovidos, logo aprendem a ajustar seu comportamento ao padrão da empresa (p. 20).

Assim, a Tecnologia Assistiva pode diminuir as diferenças entre os alunos dentro da escola, proporcionando o desenvolvimento de relações mais similares de poder. Ao assistir o estudante, possibilitando condições de aprendizado, locomoção, comunicação, enfim, atendendo a necessidade do mesmo, esse começa a ser reconhecido e melhor aceito pelo grupo, seja

pelos seus pares ou até por professores. Para Elias (1995) indivíduos com a posição de *outsiders* em relação a certos grupos estabelecidos, estimam serem reconhecidos como iguais pelo grupo que se considera superior:

Muitas vezes o maior desejo das pessoas com a posição de *outsiders* é serem reconhecidos como iguais por aqueles que os tratam, tão abertamente, como inferiores. A curiosa fixação dos desejos dos *outsiders* pelo reconhecimento e aceitação do *establishment* faz com que tal objetivo se transforme no foco de todos os seus atos e desejos, sua fonte de significado. Para eles, nenhuma outra estima, nenhum outro sucesso, têm tanto peso quanto a estima do círculo em que são vistos como *outsiders* inferiores, quanto o sucesso em seu *establishment* local (ELIAS, 1995, p. 39).

Com o objetivo de favorecer a escolarização desses alunos as SRM analisadas nesse estudo costumam utilizar a TA durante os atendimentos dos alunos com deficiência sensorial. Porém, apesar dessas salas estarem equipadas pela gama de recursos enviados pelo Estado, percebe-se que muitos materiais não são utilizados pelas professoras. Talvez por não atender às demandas exigidas pelo público que frequenta a sala.

Consoante a essa questão Manzini e Glat (2016) desenvolveram um estudo propondo discutir pesquisas que pontuam a aquisição, uso e conhecimento dos professores em relação aos recursos e equipamentos destinados às SRM. Através desses trabalhos os autores constataram que muitos materiais presentes nesse espaço não são utilizados por não atenderem as necessidades dos alunos. Eles se indagam com a questão de qual seria o *kit* ideal para essas salas, e sugerem a avaliação junto ao professor, quanto a frequência de uso dos instrumentos disponibilizados pelo MEC. Assim, os recursos que os educadores apontarem não utilizar, provavelmente não servem para atender ao público que frequenta a sala. Como o *kit* disponibilizado pelo Estado é o mesmo para todas as SRM, nem sempre o que é fundamental para uma sala seria a outra. Dessa forma, Manzini e Glat (2016) propõem que a indicação de aquisição dos recursos para as SRM deveria ocorrer por parte do professor da mesma, que possui uma demanda para Educação Infantil, Fundamental e Médio.

Além disso, muitos materiais são descartados por falta de informação das professoras sobre a funcionalidade deles, como revelou os dados obtidos pelo questionário. Ressalta-se assim a importância da formação desses profissionais para fazer uso dos recursos que estão disponíveis nas salas, várias pesquisas (FILHO, 2009; VERUSSA, 2009; MANZINI, 2011; MANZINI, 2012; HUMMEL, 2016) têm indicado que os professores não possuem o

conhecimento necessário para utilizar alguns equipamentos disponibilizados no espaço da SRM.

Com o intuito de minimizar a falta de recursos conveniente para o atendimento do aluno e a carência de informação quanto ao funcionamento deles, todas as professoras afirmaram terem confeccionado materiais para dar suporte aos atendimentos. Percebeu-se também que esses são os materiais mais comumente utilizados na SRM. Para Filho (2011) adaptações simples, como os recursos produzidos pelos professores “torna-se, para determinados alunos com deficiência, a diferença entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas” (p. 6). Como os equipamentos e recursos enviados pelo MEC às salas analisadas costumam permanecer nelas são os materiais que os professores produzem que normalmente acompanham os alunos em outros espaços escolares.

O uso da TA na escola só faz sentido se apoiar sua escolarização, assim, a SRM deveria ser pensada como um local para ensinar os alunos a utilizar os recursos e encontrar os mais adequados a ele, como explicam Filho e Miranda (2012, p. 249):

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, estes recursos não podem ser exclusivamente utilizados nessa sala, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. Portanto, é função da sala de recursos avaliar esta TA, adaptar material e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta (FILHO; MIRANDA, 2012).

No entanto, para assistir ao aluno, os recursos enviados pelo Estado às SRM precisam sair desse local e acompanhar seus usuários, e no caso desse município se deslocar entre escolas. Porém, se o material ficar com o aluno, pode fazer falta a outros que necessitam deles durante os atendimentos, além disso, caso o recurso se perca ou estrague, demandaria de um custo financeiro para repô-lo ou arrumá-lo. Ainda assim, para ser efetivo, o professor da sala comum deveria saber como manusear os equipamentos para ajudar o estudante a utilizá-lo, pois é um empecilho para o professor do AEE que está no polo atendendo outros estudantes, acompanhar a aplicabilidade e a funcionalidade do recurso. Por isso, o que normalmente acompanha o aluno são materiais de baixo custo, e que não demandam de saber específico para o uso, como os construídos pelos professores.

Apesar de tantas barreiras quanto ao uso da TA como suporte à escolarização do aluno com deficiência sensorial no município, todas as professoras, participantes dessa pesquisa se mostraram positivas quanto ao uso da TA na SRM, apontando que os recursos auxiliam o

trabalho pedagógico nessa sala e contribuem para o processo de escolarização desse público. Ainda que o modelo de atendimento a esses estudantes pareça estar fora dos preceitos da Educação Inclusiva, é necessário investigar a fundo o porquê de esse fato estar ocorrendo nas Redes de Ensino. Parece claro, no entanto, que a ideia de atendimento em um modelo único como previsto pela política de atendimento preconizada pela PNEE-PEI (BRASIL, 2008) não dá conta das condições e necessidades desse município e de seus alunos.

Entre os objetivos desta pesquisa estava a realização de um banco de dados que constasse os recursos utilizados pelas professoras das SRM durante o atendimento dos alunos com deficiência auditiva/surdez e deficiência visual/cegueira. É fundamental expor que esse banco de dados foi feito e os registros fotográficos foram organizados em um Compact Disc (CD) e será disponibilizado para as participantes da pesquisa e às Secretarias de Educação Municipal e Estadual, durante uma reunião que apresentará também os principais achados da pesquisa.

No banco de dados consta agradecimentos às Secretarias de Educação, às participantes da pesquisa e à FUNDECT, que apoiou a realização desse estudo. Foi realizada também uma breve apresentação da pesquisa e dos resultados. Como dado principal, estão os registros fotográficos dos recursos utilizados durante os atendimentos dos alunos com deficiência sensorial, essas fotografias já foram apresentadas neste trabalho e estão expostas nas Figuras 1, 2 e 3, constituindo a Parte 1 dos resultados encontrados pela pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se propôs a investigar o uso da TA na SRM no atendimento de alunos com deficiência sensorial. Encontrou-se que seu uso costuma ser frequente nesse espaço e que muitas atividades só são possíveis de serem realizadas por que existem recursos que as mediam. Entretanto, para que a TA possa contribuir ainda mais na escolarização desse público de alunos é necessário que a mesma acompanhe seus usuários nos demais ambientes escolares, a simples oferta dos recursos às SRM não é suficiente, é necessário que os professores conheçam os materiais, saibam utilizá-los, e claro que os equipamentos estejam atendendo as necessidades dos alunos.

Ciente de que a entrada do aluno com deficiência na escola comum remete-a a diversas mudanças, arquitetônicas, pedagógicas, estruturais e também sociais e considerando-a como instituição que emerge os conflitos socialmente construídos, utilizou-se das concepções postuladas por Elias para refletir as figurações sociais e as relações de poder assumidas pelo aluno com deficiência sensorial nos diversos contextos que o processo de escolarização fornece. Ora *outsider*, ora estabelecido nesse ambiente, esses alunos estão lentamente conquistando espaços que até pouco tempo lhes eram negados, mas que precisam, no entanto, se adequarem para atender as especificidades desses estudantes.

Para que o aluno com deficiência sensorial permaneça e tenha êxito na escola é necessário que o poder seja distribuído de forma mais igualitária nesse ambiente, já que esse é inerente a qualquer associação grupal (ELIAS; SCOTSON, 2000). A TA que possui o intuito de contribuir com a escolarização desses estudantes, pode dar sustentação para que esses alunos alcancem posições mais igualitárias de poder nesse espaço, para isso, é necessário que a mesma esteja presente no seu cotidiano.

Sabe-se da contribuição da TA para a escolarização do aluno com deficiência sensorial, tanto que existem recursos específicos a essa demanda de alunos disponibilizados pelo governo às SRM, uma parte deles são encontradas nas salas investigadas por esse estudo, porém, sua presença nesse espaço não é o bastante. As professoras carecem de formação, as necessidades dos alunos nem sempre são atendidas pelos materiais enviados, além do mais, a forma da qual a Rede de Ensino tem se organizado para atendê-los não é a ideal, porém, tem se preocupado e fornecido atendimento a esses alunos. Ademais, é preciso rever os conceitos do AEE com o cuidado de não simplificá-lo apenas em atendimentos em SRM, que nem sempre é acessível aos alunos que necessitam de sua oferta.

Apesar da TA não estar sendo utilizada da forma que deveria, percebeu-se que muitas tarefas são realizadas pelos alunos somente por que existem materiais que possibilitam isso a eles, as atividades propostas pelas professoras nas SRM são na maioria das vezes, desempenhadas com a ajuda de algum recurso de TA, se esses não estivessem presentes nas salas certamente os alunos seriam prejudicados, o acesso a muitos conhecimentos é mediado pelo uso da TA na SRM.

É necessário, no entanto, pesquisas que explorem o uso da TA em outros ambientes escolares, pois esse estudo se limitou em investigar as SRM, apesar de ter-se observado que é nesse espaço que a TA costuma ser utilizada, é importante trabalhos que se dediquem a analisar outros contextos. Além disso, são relevantes pesquisas que investiguem a TA no atendimento dos demais alunos considerados PAEE. A forma como o município se organizou para o atendimento de alunos com deficiência sensorial implicou nos dados encontrados por esse estudo. Os demais estudantes parecem estar matriculados em SRM na escola onde estudam e isso pode alterar o modo de como a TA está sendo utilizada.

Espera-se que esse trabalho tenha contribuído no campo da Educação Especial, que amplie as discussões a respeito do uso da TA na SRM, no AEE e nos diversos contextos da escola, e que tenha colaborado com os conhecimentos na área, assim como, com os processos e práticas que favorecem a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. O atendimento educacional especializado no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e limites in: Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR; Fabiany de Cássia Tavares SILVA (orgs). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p.187 a 206.

ANACHE, A.; SILVA, A.; BRUNO, M.; MARTINS, M. Atendimento Educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: In: MENDES, E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org). *Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. – São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE. 520 p. - Observatório Nacional de Educação Especial, v. 4, 2015.

ARANHA, M. Inclusão social e municipalização. In: *Educação Especial: temas atuais*. MANZINI, E. J. (org.). Marília: Unesp Marília publicações, p. 1-9, 2000.

BERSH, R. Tecnologia Assistiva. Ministério da Educação. SEESP/SEED. In: SCHIRMER, R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. (orgs). *Formação continuada a distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF, p. 31-37. 2007.

BERSH, R. *Tecnologia Assistiva e Educação*. Porto Alegre - RS. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>> Acesso em: 26-11-2015. 2013

BERSCH, R.; TONOLLI, J. *Tecnologia Assistiva*. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/>>. Acesso em: 03 maio de 2016. 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1998). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, *Comitê de Ajudas Técnicas*, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnica_s.doc. Acesso em 26-11-15. 2007b.

_____. Casa Civil. *Decreto Nº 6.253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, Nº181, p.26, sessão 1, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em 26-11-2015.

_____. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2011.

_____. *Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República. 2008.

_____. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2010.

_____. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. *Nota técnica MEC/SECADI/DPEE N° 04, de 23 de janeiro de 2014*. Assunto: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE. 2014

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. *Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. 2009.

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

CORRÊA, N. *Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande-MS: Análise dos indicadores*. 2013. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande-MS, 2012.

CORRÊA, N.; RODRIGUES, A. Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, 2016.

DAMÁZIO, M. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez*. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP/SEED/MEC. Brasília-DF. 2007.

DOURADOS. *Inventário Turístico Dourados-MS*. Departamento Municipal de Turismo. Dourados, 2012.

DOURADOS. *Lei municipal nº 3.904 de 23 de junho de 2015* <http://www.dourados.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME>.> Acesso em 8 de junho de 2016.

DOURADOS. *Resolução/SEMED nº 015 de março de 2014*. Dispõe sobre critérios de seleção de profissional da Educação para atuar na função de professor de Atendimento

Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais das Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. 2014.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação: Núcleo de Supervisão e Estatística. Julho de 2016.

ELIAS, N. *Escritos e Ensaios*, 1. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.

ELIAS, N. *Mozart*, sociologia de um gênio. Org. SCHRÖTER, M. Trad. Sérgio Goés de Paula, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

ELIAS, N. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. [apresentação: NEIBURG, F.]. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FILHO, T. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L.; PELOSI, M.; WALTER, C. (orgs.). *Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE, p. 71-82, 2011.

FILHO, T.; MIRANDA, T. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, T.; FILHO, T. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares*. Salvador-BA, EDUFBA, p. 247-267, 2012.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ªed. São Paulo: Atlas, 176 p. 2002.

HUMMEL, E. *Tecnologia assistiva: a inclusão na prática*. HUMMEL, E. 1ª Ed. – Curitiba: Appris, 2015. 173 p. 2015.

HUMMEL, E. Tecnologia Assistiva nas salas de recursos multifuncionais *Revista Ensino & Pesquisa*, v.14 n.01 p.36-54, 2016.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 02 de junho de 2016.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. INEP [online]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>> Acesso em 02 de junho de 2016.

KROTSCH, L. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. In: KAPLAN, C.; SARAT, M. (Orgs). *Educação, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina: UEL, p.73-83, 2014.

MANZINI, E. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K.; JESUS, D.; BAPTISTA, C. (Org). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 45-63. 2011.

MANZINI, E. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, ES, a. 9, v.18, n. 36, 11-32, jul-dez. 2012.

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

MANZINI, E.; GLAT, R. Tecnologia Assistiva para o Público-Alvo da Educação Especial. In: VICTOR, S.; OLIVEIRA, I. (Org.). *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Concepções e Práticas Educativas*. Marília-SP, ABPEE, 2016, 178 p. 2016.

MANZINI, E.; GASPARETTO, M.; MAIA, S. *Questionário TAE – Tecnologia Assistiva para Educação*. Brasília, DF, 2008..

MARTINS, M.; SILVA, A. *Professores das SRM em Dourados: apontamentos e perspectivas para a formação*. Texto apresentado na Mesa Processos de escolarização do Público Alvo da Educação Especial no XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. Goiania/GO, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. *Deliberação CEE/MS*, Conselho Estadual de Educação. N°9.367, Setembro de 2010.

MELO, H. *A percepção das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado*. 2014, p. 134. Dissertação, (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2014.

MENDES, E.; ALMEIDA, A.; TOYODA, Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22 n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org). *Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. – São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE. 520 p. - Observatório Nacional de Educação Especial, v. 4, 2015.

MENDES, E.; MALHEIRO, C. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: MIRANDA, T.; FILHO, T.

- (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares*. Salvador-BA, EDUFBA, p. 349-365, 2012.
- MENDES, G. Os estabelecidos e os outsiders: Cegueira e inclusão no espaço escolar. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande -MS*, v. 14, n. 28, p. 138-147, 2008.
- MIRANDA, B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, p. 29-44, 2008.
- MORI, N.; BRANDÃO, S. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n.3, p. 485-498, 2009.
- NERES, C. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas*. 2010, p. 158. Tese, (Faculdade de Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- NERES, C.; CORRÊA, N. Tecnologias Assistivas no processo de escolarização de alunos com deficiência sensorial. *Educação e Fronteiras*. FAED/UFMG, Dourados-MS, v. 5, n. 14, maio/ago. 2015.
- NERES, C.; KASSAR, M. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education*. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 22 jan-abr 2016.
- OLIVEIRA, M.; LEITE, L. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 499, p. 197-205, 2011.
- RODRIGUES, L. *Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino*. 2013. 125p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. UNESP, Bauru-SP, 2013.
- RODRIGUES, M. *Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: Estudo de caso em Fortaleza – Ceará*. 2013. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, UFC. Fortaleza-CE, 2013.
- SCHNEIDER, R.; RAVASIO, M. Norbert Elias: Contribuições para a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. *INTERFACES: Educação e Sociedade*, p. 35-54, 2014.
- SARTORETO, M.; BERSCH, R. *Tecnologia Assistiva e Educação*. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em 30.04.2014.
- SOBRINHO, R. *A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de familiares de alunos com deficiência: Contribuições de Norbert Elias*. Vitória: UFES, 2009. Tese (Doutorado em Educação). 2009.
- SOBRINHO, R. Norbert Elias: Apontamentos para a pesquisa em Educação Especial. In: VICTOR, S.; DRAGO, R.; CHICON, J. (Org.). *Educação Especial e Educação Inclusiva*:

Conhecimentos, experiências e formação. 1ª ed. Araraquara – SP, Junqueira&Marin, 272 p. 2011.

VERUSSA, E. *Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental*. 2009. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP, Marília, SP, 2009.

VERUSSA, E.; MANZINI, E. *Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com os professores de ensino fundamental*. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina. Anais. Londrina: ABPEE, p. 2813-2821. 2009.

VICTOR, L, S.; SOUZA, A, D. O Atendimento Educacional Especializado às crianças da educação infantil com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas/Habilidades e Superdotação. In: VICTOR, S.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (orgs). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro e João editores, p. 53-77. 2013.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

APÊNDICE A – Ofício de autorização para realização da pesquisa – Rede Municipal de Ensino



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -
Dourados – MS



(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio desta, autorizar a realização da pesquisa “O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados-MS”, sob responsabilidade da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD) no município de Dourados/MS.

Marinisa Kiyomi Mizoguchi

Secretária Municipal de Educação

Terezinha Aparecida Piva Espósito

Gerente do Núcleo de Educação Especial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -
Dourados – MS



(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

Inicialmente agradecemos a disponibilidade e a abertura dessa secretaria para a realização de trabalhos e pesquisas que tem, nos últimos anos, buscado contribuir com a Educação oferecida na Rede Municipal de Educação, principalmente com os trabalhos na área de Educação Especial. E como de costume, estamos à disposição para contribuir com a formação dos profissionais da Educação.

A pesquisa “O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados - MS”, será realizada com entrevista e observação nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação.

Tem como objetivo mapear a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (visual e/ou auditiva) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando à produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva existentes e o seu uso nessas devidas salas, com o intuito de disponibilizá-lo à secretaria de educação e aos professores participantes da pesquisa.

Buscamos contribuir com a elaboração de planos de ensino e atividades para o atendimento educacional especializado realizado nas SRM.

Esta pesquisa é parte de um projeto em rede com a UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a UEMS Universidade Estadual d Mato Grosso do Sul que terá como lócus de investigação as cidades de Campo Grande, Dourados e Corumbá. Pedimos vossa autorização para a pesquisa no município de Dourados.

Respeitosamente,

Prof. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
Orientadora e coordenadora da Pesquisa no Município de Dourados.

Psicóloga Priscila de Carvalho Acosta
Pesquisadora responsável
Contatos : (67) 96054341
e-mail: prisciladecarvalho14@hotmail.com

APÊNDICE B – Ofício de autorização para realização da pesquisa – Rede Estadual de Ensino



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -
Dourados – MS



(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio desta, autorizar a realização da pesquisa “O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados - MS”, sob responsabilidade da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD) no município de Dourados/MS.

Secretaria Estadual de Educação - Dourados/MS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -
Dourados – MS



(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

Inicialmente agradecemos a disponibilidade e a abertura dessa secretaria para a realização de trabalhos e pesquisas que tem, nos últimos anos, buscado contribuir com a Educação oferecida na Rede Estadual de Educação, principalmente com os trabalhos na área de Educação Especial. E como de costume, estamos à disposição para contribuir com a formação dos profissionais da Educação.

A pesquisa “O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados - MS”, será realizada com entrevista e observação nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Educação.

Tem como objetivo mapear a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (visual e/ou auditiva) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando à produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva existentes e o seu uso nessas devidas salas, com o intuito de disponibilizá-lo à secretaria de educação e aos professores participantes da pesquisa.

Buscamos contribuir com a elaboração de planos de ensino e atividades para o atendimento educacional especializado realizado nas SRM.

Esta pesquisa é parte de um projeto em rede com a UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a UEMS Universidade Estadual d Mato Grosso do Sul que terá como lócus de investigação as cidades de Campo Grande, Dourados e Corumbá. Pedimos vossa autorização para a pesquisa no município de Dourados.

Respeitosamente,

Prof. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
Orientadora e coordenadora da Pesquisa no Município de Dourados.

Psicóloga Priscila de Carvalho Acosta
Pesquisadora responsável
Contatos : (67) 96054341
e-mail: prisciladecarvalho14@hotmail.com

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Dourados-Itahum, km 12 - CEP: 79.804-970 -
Dourados – MS



(67) 3410-2120 spgfaed@ufgd.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto de Pesquisa: O uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados/MS

2. Delineamento do Estudo e Objetivos: Mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (visual e/ou auditiva) em Salas de Recursos Multifuncionais, das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando a produção de um banco de dados que apresente os recursos de Tecnologia Assistiva existentes e o seu uso nessas devidas salas, com o intuito de disponibilizá-lo à secretaria de educação e aos professores participantes da pesquisa.

3. Procedimentos de Pesquisa: Os procedimentos de coleta de dados para citada pesquisa, incluem: análise de documentos, aplicação de questionários e observação em Salas de Recursos Multifuncionais.

4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso ao pesquisador, pelo telefone (67) 9605-4341 e ao orientador do Projeto para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. E-mail para contato: morganamartins@ufgd.edu.br

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia definida no projeto de pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
 declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Priscila de Carvalho Acosta. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

 Assinatura do Sujeito Participante

Dourados, MS / /

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

 Assinatura Legível da Pesquisadora

Dourados, MS / /

ANEXO – Instrumento para a coleta de dados

Questionário Professores de Salas de Recursos Multifuncionais – Tecnologia Assistiva.

Nome:

Escola:

Você está convidado a responder algumas perguntas sobre o uso de Tecnologias Assistivas disponíveis na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na qual você atua como professor. Sua contribuição será de grande valia para o aprimoramento destas ferramentas no âmbito educacional.

Escolha uma das alternativas que julgar mais próxima da sua realidade profissional.

1. Você recebeu algum tipo de formação para fazer uso dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis na sala de recurso multifuncional (SRM) na qual você atua como professor?

- a) não recebi nenhum tipo de formação;
- b) sim, participei de um curso de formação presencial financiado com recursos próprios;
- c) sim, participei de um curso de formação à distância financiado com recursos próprios;
- d) sim, participei de um curso de formação presencial financiado com recursos públicos;
- e) sim, participei de um curso de formação à distância financiado com recursos públicos;
- f) Se sim, especificar:

2. Entre os recursos listados abaixo, assinale **sim** para os que estão presentes na SRM na qual você é professor e **não** para os recursos que não estão presentes:

Recurso	Sim	Não
Acionador de pressão		
Alfabeto Braille		
Bola de futebol com guizo		
Bolas com guizo		
Caixa tátil		
Caixinha de números		
Calculadora sonora		
Computadores		
Dominó tátil		
Globo terrestre tátil		
Guias de Assinatura		

Impressora Braille – pequeno porte		
Impressora multifuncional		
Kit de desenho geométrico		
Kit de lupas manuais		
Lupa eletrônica		
Máquina de escrever em Braille		
Material dourado		
Memória tátil		
Mouse com entrada para acionador		
Mouse estático de esfera		
Notebook		
Plano inclinado – Suporte para livro		
Punções		
Regletes de mesa		
Régua de leitura		
Roteador Wireless		
Scanner com voz		
Soroban		
Tapete alfabético encaixado		
Teclado com colmeia		
Teclado expandido com colmeia		
Dicionário em libras		
Softwares de comunicação para surdos		
Carteira de Comunicação		
Jogos pedagógicos em Libras		
Painel alfabético em Libras		
Painel de números em Libras		
Livros de história em Libras		
Tradutor Português-Libras - Leitor de textos		
Vocalizador TouchVox		

3. Você produziu algum recurso/material para utilizar no atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez? () sim; () não. No caso de resposta afirmativa, quais?

4. Preencha o quadro a seguir com informações sobre os recursos de tecnologia assistiva que você utiliza no atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez:

Recurso	Tipo	Critério para seleção (mais de uma alternativa pode ser assinalada)	Frequência de uso
	a) utilitários e acessórios para o computador; b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade; c) adaptações para atividades de vida diária; d) adaptações pedagógicas; e) sistema de controle e modificação do ambiente; f) lazer, recreação e esportes.	a) facilidade no uso; b) características do aluno; c) características da atividade	a) mais de uma vez por semana; b) uma vez por semana; c) duas vezes por mês; d) uma vez por mês; e) raramente utilizo.
	a) utilitários e acessórios para o computador; b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade; c) adaptações para atividades de vida diária; d) adaptações pedagógicas; e) sistema de controle e modificação do ambiente; f) lazer, recreação e esportes.	a) facilidade no uso; b) características do aluno; c) características da atividade	a) mais de uma vez por semana; b) uma vez por semana; c) duas vezes por mês; d) uma vez por mês; e) raramente utilizo.
	a) utilitários e acessórios para o computador; b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade; c) adaptações para atividades de vida diária; d) adaptações pedagógicas;	a) facilidade no uso; b) características do aluno; c) características da atividade	a) mais de uma vez por semana; b) uma vez por semana; c) duas vezes por mês; d) uma vez por mês; e) raramente utilizo.

	<p>e) sistema de controle e modificação do ambiente;</p> <p>f) lazer, recreação e esportes.</p>		
	<p>a) utilitários e acessórios para o computador;</p> <p>b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade;</p> <p>c) adaptações para atividades de vida diária;</p> <p>d) adaptações pedagógicas;</p> <p>e) sistema de controle e modificação do ambiente;</p> <p>f) lazer, recreação e esportes.</p>	<p>a) facilidade no uso;</p> <p>b) características do aluno;</p> <p>c) características da atividade</p>	<p>a) mais de uma vez por semana;</p> <p>b) uma vez por semana;</p> <p>c) duas vezes por mês;</p> <p>d) uma vez por mês;</p> <p>e) raramente utilizo.</p>
	<p>a) utilitários e acessórios para o computador;</p> <p>b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade;</p> <p>c) adaptações para atividades de vida diária;</p> <p>d) adaptações pedagógicas;</p> <p>e) sistema de controle e modificação do ambiente;</p> <p>f) lazer, recreação e esportes.</p>	<p>a) facilidade no uso;</p> <p>b) características do aluno;</p> <p>c) características da atividade</p>	<p>a) mais de uma vez por semana;</p> <p>b) uma vez por semana;</p> <p>c) duas vezes por mês;</p> <p>d) uma vez por mês;</p> <p>e) raramente utilizo.</p>
	<p>a) utilitários e acessórios para o computador;</p> <p>b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade;</p> <p>c) adaptações para atividades de vida diária;</p> <p>d) adaptações pedagógicas;</p> <p>e) sistema de controle e modificação do ambiente;</p>	<p>a) facilidade no uso;</p> <p>b) características do aluno;</p> <p>c) características da atividade</p>	<p>a) mais de uma vez por semana;</p> <p>b) uma vez por semana;</p> <p>c) duas vezes por mês;</p> <p>d) uma vez por mês;</p> <p>e) raramente utilizo.</p>

	ambiente; f) lazer, recreação e esportes.		
	a) utilitários e acessórios para o computador; b) equipamentos e/ou recursos para mobilidade; c) adaptações para atividades de vida diária; d) adaptações pedagógicas; e) sistema de controle e modificação do ambiente; f) lazer, recreação e esportes.	a) facilidade no uso; b) características do aluno; c) características da atividade	a) mais de uma vez por semana; b) uma vez por semana; c) duas vezes por mês; d) uma vez por mês; e) raramente utilizo.

5. Como você avalia os resultados obtidos com o uso da tecnologia assistiva, no que diz respeito ao trabalho didático desenvolvido nas SRM junto aos alunos com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez?

- a) insuficientes
- b) regulares
- c) bons
- d) excelentes
- e) outra avaliação: _____

6. Em que você considera que o uso da tecnologia assistiva pode beneficiar o aluno com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez: (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- a) favorece a autonomia do aluno;
- b) amplia a oportunidade de participação do aluno no ambiente escolar;
- c) contribui para o aumento no engajamento do aluno às atividades escolares;
- d) melhora a socialização entre o aluno com deficiência e os demais alunos;
- e) Outros:(especificar)_____

7. Os recursos de tecnologia assistiva utilizados pelos alunos com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez que você atende na SRM são utilizados por eles na sala comum?

- a) não são utilizados;

- b) são pouco utilizados;
- c) são muito utilizados.

8. Quais atividades curriculares são desenvolvidas na sala comum com o uso das tecnologias assistivas, pelos seus alunos com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez? (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- a) leitura
- b) escrita
- c) cálculo
- d) pesquisa
- e) outras (especificar) _____

9. Em quais componentes curriculares o uso das tecnologias assistivas para alunos com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez são utilizados? (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- a) Língua Portuguesa
- b) Matemática
- c) Ciências da Natureza
- d) Geografia
- e) História
- f) Educação Física
- g) Artes
- h) Língua Estrangeira

10) Para o uso das tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual/cegueira e/ou auditiva/surdez, recebeu/recebe algum tipo de orientação técnica?

- a) não
- b) sim
- c) Se sim, especificar: _____

11) Quais são as dificuldades com as quais você se depara para utilizar as tecnologias assistivas? (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- a) nenhuma;
- b) falta de informação sobre o funcionamento do recurso;
- c) dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características de cada aluno;
- c) dificuldade em selecionar em que situações de aprendizagem o recurso pode ser utilizado;
- d) comunicação insuficiente com o professor regente para uso do recurso na sala comum do ensino regular;
- e) falta ou insuficiência de recursos;

f) dificuldade apresentada pelo aluno no uso da tecnologia.

g) outras, especificar: _____