



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA UMA ALUNA COM CEGUEIRA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

LAYNE SILVA DE JESUS

BRASÍLIA/2018



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

LAYNE SILVA DE JESUS

**ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA UMA ALUNA COM CEGUEIRA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como exigência final para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2018

TERMO DE APROVAÇÃO

LAYNE SILVA DE JESUS

ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA UMA ALUNA COM CEGUEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga.
Apresentação ocorrida em ___/___/2018.

Aprovada pela banca formada pelas professoras:

Prof^ª. Dr^ª. Sinara Pollom Zardo (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Massot Madeira Coelho (Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Examinadora)

BRASÍLIA/2018

Dedico este trabalho à minha família, amigos,
aos meus professores, que contribuíram para a
minha formação e a todos aqueles que se
interessam pela temática.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, pela minha família e amigos. Por ter me guiado até chegar aqui. Pela realização do meu sonho de estudar na UnB.

Ao meu pai, pelas conversas e conselhos. Por sempre me motivar a ir além, não desistir e lutar por aquilo que sonho. À minha mãe, pelo carinho, por me ensinar a levantar a cabeça e seguir adiante. Aos meus pais pela vontade de me dar tudo aquilo que eles não tiveram e me incentivarem a vencer pelo caminho dos estudos. Aos meus irmãos pela alegria e por estar sempre por perto.

As boas amizades que me acompanharam durante esse percurso na graduação, aquelas que eu já conhecia e que tive a oportunidade de estudar junto novamente e aquelas que a UnB me deu de presente. Aos professores da Faculdade de Educação por compartilharem o seu conhecimento.

A equipe do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual, pela parceria, pelo apoio, pelos grupos de estudos, pelas trocas diárias. A minha orientadora, professora Sinara, a quem considero muito, por ter sido tão especial nesse percurso, pela ajuda, pela paciência, por me encorajar e por ser uma grande amiga.

A escola por abrir as portas e me receber no período de estágio. Em especial, as professoras que aceitaram participar da pesquisa. A estudante com deficiência visual e a sua família, por todo o aprendizado.

Feliz aquele que transfere o que
sabe e aprende o que ensina.
Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho estuda a temática da inclusão com foco no atendimento educacional especializado (AEE), objetiva compreender como se dá a organização e oferta do atendimento educacional especializado para a estudante com cegueira matriculada nos anos iniciais em uma escola pública do Distrito Federal. Destacam-se como objetivos específicos: a) conhecer a organização do atendimento educacional especializado para uma aluna com cegueira matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do DF; b) identificar a função do atendimento educacional especializado no contexto pesquisado; c) analisar o processo de formação de professores para atuação nos sistemas educacionais inclusivos e suas concepções sobre a inclusão escolar; d) averiguar se há articulação entre o trabalho pedagógico realizado no atendimento educacional especializado e na sala comum e de que forma se dá esse processo. O AEE constitui-se como um serviço de direito de estudantes da educação especial, portanto é necessário conhecer a sua dinâmica para que se compreenda de que modo tem ocorrido a inclusão desses estudantes na escola comum. Os procedimentos metodológicos adotados foram análise documental, observação participante registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada com as professoras da classe comum e do AEE. Demonstrou-se que há desafios no processo de inclusão desses estudantes, dentre os quais pode-se destacar a falta de valorização dos profissionais do AEE e a falta de recursos para promover a acessibilidade. Os resultados evidenciaram a importância da articulação entre o trabalho pedagógico do professor do AEE e da classe comum para a inclusão escolar da estudante com cegueira.

Palavras-Chave: Inclusão escolar. Atendimento educacional especializado. Deficiência visual. Cegueira.

ABSTRACT

This paper comprises a study on the theme of inclusion with focus on specialized educational services (SES). It seeks to understand how the specialized educational services are organized and offered for a blind student enrolled in the first years of a public school in the Federal District. The specific objectives are: a) to know the organization of the specialized educational services for a student with blindness registered in the initial years of elementary education in a public school in the Federal District; b) identify the function of the specialized educational services in the researched context; c) analyze the process of teacher training for action in inclusive education systems and their conceptions of school inclusion; d) to inquire if there is articulation between the pedagogical work realized in the specialized educational service and in the common room and how this process takes place. The SES constitutes a service which special education students are entitled for, therefore it is necessary to become acquainted with its dynamics in order to comprehend in which manner the process of inclusion is working out for students with visual impairment in the common school. The adopted methodological procedures were documentary analysis, participant observation recorded in field diary and semi-structured interview with the common class' teachers as well as the SES'. It was demonstrated that there are challenges to be met in these students' process of inclusion, among which can be highlighted the lack of appreciation of SES professionals and the lack of resources to promote accessibility. The results evidenced the importance of articulation in the pedagogical work between the SES teacher and that of the common classroom to reach the school inclusion for the blind student.

Key words: School inclusion. Specialized educational services. Visual impairment. Blindness.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAP – Centro de Apoio Pedagógico

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

CF – Constituição Federal

DF – Distrito Federal

DPA(C) – Distúrbio do Processamento Auditivo Central

DV – Deficiência visual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPE – Programa de Atendimento Pedagógico Especializado

PDE – Plano Distrital de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

PARTE I – MEMORIAL.....	14
PARTE II – MONOGRAFIA	
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1. CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2. CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO AEE NAS NORMATIVAS NACIONAIS E DISTRITAIS.....	27
2.1 O atendimento educacional especializado nas normativas nacionais.....	27
2.2 O AEE nas normativas do Distrito Federal	33
3. CAPÍTULO III – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	39
3.1 A organização e a oferta do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: orientações nacionais	39
3.2 A oferta do AEE para alunos com deficiência nas normativas do Distrito Federal e sua implementação na escola pesquisada.....	44
4. CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
4.1 A formação de professores para atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	47
4.2 A formação de professores para atuação na educação especial no DF e suas concepções sobre educação inclusiva.....	52
5. CAPÍTULO V - A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA COMUM E A ARTICULAÇÃO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	58
5.1 Considerações sobre a articulação da prática pedagógica da sala comum e da sala de recursos.....	58
5.2 Articulação entre a escolarização e o AEE: orientações do DF e a prática pedagógica na escola.....	62

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
PARTE III – PERSPECTIVAS FUTURAS.....	69
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	75
Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores da sala de recursos.....	75
Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores da sala de aula regular.....	76
Apêndice C- Modelo do Questionário de perfil do entrevistado.....	77
Apêndice D- Modelo do Questionário de perfil do entrevistado.....	79
Apêndice E – Modelo do Roteiro de entrevista professor(a) da sala de recursos.....	81
Apêndice F – Modelo de roteiro de entrevista professor(a) da sala regular.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Tempo de duração das entrevistas e nomes fictícios das participantes da pesquisa	25
Quadro 2 – Quadro comparativo da Meta 4 PNE e PDE/DF	37
Quadro 3 – Recursos que compõem as Salas de Recursos Tipo I	41
Quadro 4 – Recursos que compõem as Salas de Recursos Tipo II	41

PARTE I

MEMORIAL

Início este trabalho escrevendo um pouco sobre mim e sobre a minha trajetória biográfica e acadêmica. Meu nome é Layne, tenho 21 anos, nascida em Unaí-MG, mas desde então residente aqui no DF. Minha mãe, maranhense e meu pai, mineiro, vieram para Brasília em busca de melhores oportunidades. Tenho 3 irmãos, sou a mais nova.

Minha trajetória escolar se inicia ao entrar no Jardim de Infância 316 Sul. Lembro-me como se fosse hoje, no dia em que as matrículas foram abertas, meu pai foi passar a noite na fila para conseguir uma vaga para mim, já que esta era considerada uma escola boa. Meus pais já a conheciam por meus irmãos já terem estudado nela. Eu estava muito entusiasmada em conhecer esse lugar, chamado “escola”, para onde todos os dias via meus irmãos irem.

Não podia ser diferente, gostei muito daquele lugar e, desde a primeira escola, guardo boas lembranças dos momentos de brincadeira e aprendizado. Era realmente prazeroso ir todos os dias à escola. Lembro-me o quanto eu gostava de ler e escrever. Um dos primeiros livros que ganhei foi uma Bíblia ilustrada, que uma cliente do meu pai me deu de presente. Eu a lia por diversas vezes e quando cansava copiava os textos no meu caderno.

Da 1ª a 4ª série estudei na Escola Classe 316 Sul. Esta me marcou bastante pois lembro-me de cada professora que tive. Lá eu comecei a perceber o quanto eu admirava a profissão de ser professora. Elas levavam o “ensinar” de forma muito responsável e traziam para a sala de aula atividades diferenciadas, que chamavam a nossa atenção. Além disso, tinham um olhar sensível para perceber cada aluno na sua individualidade. Esse perfil fez com que eu me identificasse e tivesse interesse pela profissão, mas como era muita nova, ainda não entendia e não tinha convicção plena disso.

Fui para o Centro de Ensino Fundamental Polivalente cursar da 5ª a 8ª série. Nesse período era obrigatório o estudo da Língua Estrangeira no Centro Interescolar de Línguas (CIL), então optei por fazer inglês e freqüentava às aulas 2 vezes por semana. Os alunos do Polivalente, ao findar do Ensino Fundamental II, iam para o Centro de Ensino Médio Setor Oeste (CEMSO). Comigo não foi diferente.

O CEMSO era uma escola voltada para a aprovação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa de Avaliação Seriada (PAS) e vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Lá, muitos dos nossos professores nos incentivavam muito e isso foi de suma importância não só para mim, como também para os meus colegas de sala.

Me orgulho de dizer que a minha trajetória foi toda em escolas públicas. Apesar dos meus pais não terem condições de pagar um cursinho para vestibular, eu procurava me dedicar da melhor forma aos conteúdos que aprendia na escola.

No dia em que saiu o resultado do PAS consultei o meu nome e ele não estava na lista de aprovados. Isso me entristeceu bastante, pois pensei que teria que estudar por mais um tempo para prestar o vestibular no meio do ano. Consegui uma bolsa no curso de Direito, mas esse não era o meu sonho e meu pai não tinha condições de pagar a mensalidade. Assim, as dúvidas começaram a surgir em relação ao meu futuro, não sabia se estudava para o vestibular ou para concurso.

Até que um dia, na minha casa, lembrei-me que o resultado da 2ª chamada havia saído e fui consultar o meu nome, fui aprovada para o curso de Pedagogia. Apesar das dificuldades, o meu grande sonho se concretizou. A minha felicidade foi imensa, as lágrimas escorreram pelos meus olhos. A minha alegria maior foi ao contar para os meus pais, que muito se alegraram, eles sempre me incentivaram e me apoiaram, como fazem até hoje.

Cheguei na Universidade de Brasília, graças a Deus, me senti muito feliz e realizada, pois era algo muito almejado por mim. Tive a alegria de ter 3 amigas com quem estudei desde o Ensino Fundamental, cursando Pedagogia junto comigo. As boas amizades fazem toda a diferença nesse período da nossa formação.

No 1º semestre, na disciplina de Perspectivas do Desenvolvimento Humano, a professora Juliana nos deu a liberdade para escolher alguns dos temas que tínhamos interesse em estudar que fossem relacionados ao desenvolvimento humano. Uma das questões abordadas na disciplina foi referente à pessoa com deficiência. Lemos o livro “Dibs: em busca de si mesmo”, ele me mostrou o quanto o ser humano é plural, cada um se desenvolve à sua maneira e isto que nos torna únicos.

No 2º semestre, na disciplina de “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, o meu interesse pelas temáticas da Educação Especial, inclusão e acessibilidade foram reafirmados. Tive aula com a professora Taísa, desde o primeiro momento as discussões traziam a questão do direito à igualdade de oportunidades que deve ser assegurada às pessoas com deficiência para terem acesso e permanecerem na escola.

No 3º semestre, cursando a disciplina de “Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais”, com a professora Cristina Massot, fizemos um trabalho de campo em uma escola inclusiva. Ao chegar na escola, a mãe de um aluno me questionou “o por quê da inclusão”. No momento, guardei aquela pergunta para mim a fim de encontrar uma resposta. Assim, meu grupo levantou a seguinte questão na

realização do trabalho: “Como trabalhar com as famílias que não entendem a importância da inclusão dentro e fora da escola?” Essa questão deve ser trabalhada não apenas para cumprimento da lei, mas considerando os benefícios que a inclusão proporciona para os alunos e escola como um todo.

Passei por projetos de diferentes temáticas: inicialmente, Divulgação Científica no Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos e Socioeducação. E por fim, a inclusão. Eu buscava iniciar o projeto 3 trabalhando com a temática de inclusão, mas não tive a oportunidade. Contudo, considero que o percurso que fiz foi importante por agregar conhecimento de áreas distintas, contribuindo para a minha formação como futura pedagoga.

Em 2017, comecei um estágio no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV) na Faculdade de Educação (FE). Nessa oportunidade, fui convidada a participar do curso de Iniciação ao Sistema Braille, oferecido em parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC). O estágio e o curso de braille foram um divisor de águas para mim. O LDV me oportunizou a participação como estagiária, atuando com a produção de material acessível (adaptação de textos digitais acessíveis, materiais em Braille e produção de material em caracteres ampliados) para os estudantes com baixa visão e cegueira da Universidade de Brasília.

Também pude ingressar como bolsista de iniciação científica na pesquisa aprovada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) intitulada "A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio". Junto com a equipe LDV, produzimos textos para eventos científicos. Posso dizer que vivi a UnB e aproveitei todas as oportunidades que ela me proporcionou.

A cada dia me sinto mais encantada pela área e a oportunidade de estagiar no LDV me fez abrir os olhos, reconhecendo a importância da acessibilidade para a formação dos estudantes com deficiência visual. Nesse período, comecei a fazer Projeto 4, o estágio obrigatório. Fui para uma escola pública acompanhar uma classe regular com uma aluna com deficiência visual incluída. Essa experiência foi bastante rica e positiva, por acompanhar de perto como ocorre a inclusão e a sua dinâmica no dia-a-dia escolar. Acompanhei a estudante durante 1 ano, pude dar apoio, quando necessário, na transcrição das suas atividades de braille para o sistema comum de escrita.

Por isso, tendo em vista a minha trajetória acadêmica e questionamentos relacionados à educação especial, senti a necessidade de compreender a organização e a oferta do

atendimento educacional especializado oferecido para a aluna da escola pesquisada, bem como a articulação entre o trabalho realizado na sala de aula comum e na sala de recursos.

PARTE II

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2018 completa-se uma década de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008. Esse documento orientador foi um marco nas normativas nacionais por afirmar o direito à escolarização aos estudantes da educação especial, bem como por definir o atendimento educacional especializado (AEE) como um conjunto de recursos e serviços de acessibilidade que devem acompanhar o processo de escolarização dos alunos, de forma não substitutiva.

A definição da função do AEE como atividade complementar ou suplementar à escolarização, ratifica a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que afirma em seu Art. 59 a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Nessa perspectiva, uma das funções da educação especial é a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos da educação especial, bem como a orientação do trabalho pedagógico realizado nas salas comuns e a formação de professores e profissionais da educação para a organização de sistemas educacionais inclusivos.

Esta pesquisa trata especificamente do atendimento especializado ofertado para alunos com deficiência visual. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2018 – Caderno de Instruções, deficiência visual é a “perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão”:

- Cegueira: perda total da função visual que leve o aluno a utilizar o Sistema Braille, os recursos didáticos e tecnológicos e os equipamentos especiais para o processo de comunicação, leitura e escrita.
- Baixa visão: perda parcial da visão e com capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, necessitando, portanto, de recursos educativos especiais. (BRASIL, 2018, p. 92)

Considerando a conceituação do atendimento educacional especializado estabelecido na última década, cabe destacar o interesse dos pesquisadores da área da educação especial na temática, no que se refere à organização do atendimento e suas contribuições para o alunado com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, pode-se destacar o Observatório

Nacional de Educação Especial (ONEESP)¹, que desenvolve um estudo de abrangência nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas salas comuns. O Observatório é coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, vinculada à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e é composto por 25 pesquisadores provenientes de 16 unidades federativas brasileiras, contemplando 16 programas de pós-graduação de 22 universidades. De acordo com o último relatório publicado pelo ONEESP² que data 2015, quando se trata da relação entre a política federal e no contexto dos municípios e estados, demonstrou-se que apesar da tentativa de padronização da política de inclusão escolar pelo MEC, os municípios e estados acabam fazendo interpretações diferentes sendo desenvolvido de formas distintas em escolas de um mesmo município. Os resultados obtidos permitem compreender que há muitos desafios relacionados à inclusão escolar que exigem a união entre a universidade e as redes de ensino.

Estudos realizados recentemente acerca do atendimento educacional especializado têm indicado a necessidade de mais profissionais atuando em salas de recursos multifuncionais (SRM) e o sentimento de falta de preparo por parte dos docentes. A formação continuada aparece como uma solução para que eles se sintam preparados, como apontado por Pasian, Mendes e CIA, (2017a). Também foram identificadas dificuldades relacionadas aos horários de atendimento, falta de salas de recursos multifuncionais em algumas regiões e a necessidade de uma equipe de profissionais para auxiliar nos atendimentos (PASIAN; MENDES; CIA, 2017b). As equipes diretivas têm visto o AEE como um serviço individualizado indicando uma percepção desarticulada sobre a sua oferta na escola, enfraquecendo o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018).

No que se refere ao AEE para alunos com deficiência visual, estudos têm apontado que a falta de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum e AEE tem sido uma das dificuldades que aparecem na inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares (SOARES, 2014; PETRÓ, 2014). Também evidenciam-se, segundo Soares (2014) a falta de materiais adaptados que podem ser associados à grande quantidade de trabalho das SRM e falta de recursos. Silveira (2010) afirma que apesar da necessidade do aperfeiçoamento relacionado aos conteúdos específicos para os professores do AEE, as SRM desempenham um trabalho essencial e que nas escolas em que estas cumprem o seu papel, a inclusão tem tido sucesso.

¹ Informações complementares disponíveis em: <http://www.oneesp.ufscar.br/>

² Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4/view>

Outro fator motivacional para a realização deste estudo foi a realização do estágio obrigatório em uma escola pólo inclusiva de estudantes com deficiência visual, acompanhando o processo de escolarização no 3º e 4º anos de uma criança incluída em classe regular. A pesquisadora permaneceu por um ano em campo observando as turmas em que a estudante estava matriculada e nesse período, dentre outras atuações, realizou apoio na transcrição das suas atividades de braille para o sistema comum de escrita. A partir dessa experiência formativa, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: de que forma se dá a organização e a oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual nos anos iniciais em uma escola pública do DF?

O objetivo geral do presente trabalho é compreender a organização e a oferta do atendimento educacional especializado para uma aluna com cegueira nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Os objetivos específicos são: a) conhecer a organização do atendimento educacional especializado para uma aluna com cegueira matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do DF; b) identificar a função do atendimento educacional especializado no contexto pesquisado; c) analisar o processo de formação de professores para atuação nos sistemas educacionais inclusivos e suas concepções sobre a inclusão escolar; d) averiguar se há articulação entre o trabalho pedagógico realizado no atendimento educacional especializado e na sala comum e de que forma se dá esse processo.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: a parte 1 apresenta o memorial, que retrata um pouco da trajetória acadêmica da pesquisadora e como o tema da pesquisa tem relação com o seu percurso formativo. Na parte 2 está contemplada a monografia, composta por uma introdução que situa a temática da pesquisa, as justificativas da escolha do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos utilizados e a estrutura utilizada para organização do trabalho.

O capítulo 1 apresenta os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, retratando o percurso investigativo construído ao longo de um ano de prática pedagógica junto a uma aluna com cegueira incluída nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do DF. Destaca-se que os dados coletados na pesquisa são apresentados ao longo dos capítulos da monografia, seguindo uma perspectiva interpretativa.

O capítulo 2 refere-se à organização e a oferta do atendimento educacional especializado nas normativas nacionais e distritais, e subdivide-se em: “O atendimento educacional especializado nas normativas nacionais” e “O atendimento educacional especializado nas normativas do Distrito Federal”.

Os capítulos 3, 4 e 5 apresentam o referencial teórico articulado à análise e discussão de dados. O capítulo 3 aborda “O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual”, e constitui-se a partir de dois tópicos: “A organização e a oferta do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: orientações nacionais” e “A oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual nas normativas do Distrito Federal e sua implementação da escola pesquisada”.

O capítulo 4 trata da “Formação de professores: concepções sobre educação inclusiva” que subdivide-se em “A formação de professores para atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva” e “A formação de professores para atuação na educação especial no Distrito Federal e suas concepções sobre educação inclusiva”. O capítulo 5 é intitulado “A organização da prática pedagógica da sala comum e a articulação com o atendimento educacional especializado”, que se organiza a partir de dois itens “Considerações sobre a articulação da prática pedagógica da sala comum e da sala de recursos” e “Articulação entre a escolarização e o atendimento educacional especializado: orientações do Distrito Federal e a prática pedagógica na escola”. Por fim, apresentam-se as considerações finais da pesquisa e a parte 3 que traz as perspectivas futuras, as referências e os apêndices.

1. CAPÍTULO I – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A intencionalidade da pesquisa surgiu da prática pedagógica realizada no estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do DF, na qual foi possível acompanhar o processo de escolarização de uma aluna cega no 3º e 4º anos. No total, foram 180 horas de observação participante, registradas em diário de campo. Durante a atuação como estagiária na escola pesquisada, alguns aspectos chamaram a atenção da pesquisadora: a) a escola é tida como referência para a inclusão de estudantes com deficiência visual nos anos iniciais; b) a escola possui uma estrutura para oferta do atendimento educacional especializado, com sala de recursos multifuncionais e professora com formação específica lotada para desenvolver essa função; c) apesar de ter essa estrutura para promoção de acessibilidade, observou-se que não era suficiente, o que revela a necessidade de que a professora da sala comum também tenha um conhecimento básico sobre o sistema braille.

Tais experiências motivaram a escolha do tema da pesquisa: a organização e a oferta do AEE para uma aluna com cegueira nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando a legislação nacional e distrital que afirmam o direito à educação para as pessoas com deficiência, garantindo a escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado, entende-se necessário estudar o tema em questão, visto que tradicionalmente a educação para alunos com deficiência visual foi oferecida em Centros de Ensino Especial no DF.

O presente estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, caracterizada por Minayo (1994, p. 22) como uma perspectiva que trabalha com significados e que “corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, ou ainda, como um processo investigativo pautado na “interpretação das realidades sociais”, como afirmam Bauer e Gaskell (2002, p. 23). Trata-se, ainda, de um estudo de caso:

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica cultural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Portanto, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso porque pretende compreender a organização e a oferta do AEE em uma escola pública de ensino fundamental do DF, considerada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) polo de inclusão de alunos com deficiência visual (DV). Esta instituição escolar recebe os alunos

cegos e com baixa visão que recebem atendimento no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEDV, a sua atribuição é desenvolver os seguintes programas: a) educação precoce; b) Atendimento Educacional Especializado - que compreende dois tipos: o primeiro, Programa de Atendimento Pedagógico Especializado (PAPE), que possui currículos destinados aos alunos de 4 e 5 anos e de 6 a 10 anos, com as devidas adaptações. As crianças também tem o componente curricular “Atividades das Diversas Áreas Complementares Específicas. O segundo, AEE para os estudantes com deficiência visual e alguma deficiência associada, que desenvolve um currículo diferenciado, organizado pelo CEEDV; c) CAP/Apoio à inclusão, que dá suporte aos estudantes que estão incluídos na rede regular de ensino e aos adultos com deficiência visual que necessitam ser incluídos no mundo do trabalho. O CAP (Centro de Apoio Pedagógico) fica responsável pela adaptação de material pedagógico. (DISTRITO FEDERAL, 2018). As crianças que fazem atividades de estimulação precoce em seguida são encaminhadas para a referida escola do Plano Piloto.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: análise documental, observação participante registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada. Isto porque, na obtenção de dados de um estudo de caso, utiliza-se mais de uma técnica para garantir a qualidade dos resultados obtidos (GIL, 2002, p. 140).

A análise documental contemplou o projeto político pedagógico da escola pesquisada e as normativas nacionais e do Distrito Federal que tratam do direito à educação e ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiência visual. A pesquisa documental, segundo Gil (2002), traz algumas vantagens, dentre elas está a riqueza que os documentos podem representar para a pesquisa, e por se constituírem fonte estável de dados.

A observação participante, conceituada por Neto (1994) como uma técnica que é desenvolvida através do contato direto do pesquisador com os observados, permite a coleta de situações ou fenômenos incomensuráveis, refletindo a realidade. Na presente pesquisa ocorreu durante as duas fases do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, denominado Projeto 4. A primeira fase do projeto foi realizada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. A segunda fase ocorreu no 4º ano do ensino fundamental, acompanhando a mesma estudante. Totalizaram-se 180 horas de observação que foram registradas em diário de campo.

A entrevista, de acordo com Neto (1994), é um procedimento em que, através da fala dos atores sociais, o pesquisador busca informações. A autora estabelece dois níveis para a entrevista:

Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (NETO, 1994, p. 57)

Para Bauer (2002, p. 65), a entrevista qualitativa possibilita a compreensão do mundo dos entrevistados, pois segundo o autor, o mundo social não é um dado natural, mas construído na vida cotidiana das pessoas. A entrevista qualitativa, então, proporciona que se compreenda as “relações entre os atores sociais e sua situação”. As entrevistas seguiram um roteiro com perguntas abertas, foram gravadas em áudio e transcritas pela pesquisadora. Utilizou-se, também, um questionário para conhecer o perfil dos sujeitos entrevistados que foram informados sobre a pesquisa antecipadamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível nos apêndices A (sala de recursos) e apêndice B (sala regular), autorizando a utilização dos dados para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas na biblioteca, pátio, sala de aula e sala de recursos da escola.

As participantes da entrevista foram duas professoras da classe regular, a professora que acompanhou a estudante no 3º ano do ensino fundamental e a professora que a acompanhou no ano seguinte, 4º ano. Também participou da entrevista a professora da sala de recursos que atendia a aluna no contraturno a aula na escola pesquisada. Abaixo, apresenta-se um quadro com o tempo de duração de cada entrevista e os nomes fictícios adotados, a fim de preservar a identidade das entrevistadas:

Quadro 1: Tempo de duração das entrevistas e nomes fictícios das participantes da pesquisa

Sujeitos	Nome fictício	Tempo de duração
Professora da classe comum 3º ano	Simone	00:10:49
Professora da classe comum 4º ano	Marina	00:08:19
Professora da sala de recursos	Ana	00:12:49

Fonte: Dados Pesquisa 2018.

Simone tem 51 anos de idade, é do sexo feminino. A sua formação inicial é em Pedagogia e concluiu sua graduação no ano de 2016. Não possui curso de pós-graduação. Tem participado de cursos de formação continuada oferecidos pela SEEDF nas áreas de deficiência visual: alfabetização em braille e Dosvox. Realizou curso na área de deficiência visual. Em relação à sua experiência profissional, tem 11 anos de atuação na área da educação, 11 anos de atuação na SEEDF, 2 anos de atuação na instituição local e 2 anos na atual função de professora dos anos iniciais.

Marina tem 40 anos de idade, é do sexo feminino. Sua formação inicial é em Pedagogia (conclusão em 2011). Possui curso de pós-graduação, nível de especialização em orientação e gestão, com conclusão em 2013. Tem participado de cursos de formação continuada nas áreas de inclusão, alfabetização e gestão, com financiamento próprio. Realizou curso na área de educação especial, no entanto, não realizou cursos sobre a temática da deficiência visual. Em relação à experiência profissional, tem 18 anos na área da educação, 3 meses na SEEDF, 3 meses de atuação na instituição local e 3 meses na atual função de professora dos anos iniciais.

Ana tem 41 anos de idade, é do sexo feminino. A sua formação inicial é em Biologia, concluída no ano 2000. Não possui curso de pós-graduação, mas tem participado de cursos de formação continuada nas áreas de cegueira e surdez, tanto oferecidos pela SEEDF como também financiados por ela mesma. A professora afirma que realizou cursos na área de educação especial e, especificamente, na área de deficiência visual. Em relação à experiência profissional, tem 15 anos de atuação na área da educação, 15 anos de atuação na SEEDF, 3 anos de atuação na instituição local e 3 anos na atual função, de professora do atendimento educacional especializado.

2. CAPÍTULO II – A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO AEE NAS NORMATIVAS NACIONAIS E DISTRITAIS

O presente capítulo objetiva apresentar as normativas nacionais e do Distrito Federal que orientam a organização e a oferta do atendimento educacional especializado, que é um serviço essencial para garantir aos estudantes com deficiência o seu acesso à educação, em igualdade de condições com os demais estudantes. As normativas apresentadas retratam a última década, tendo como marco temporal a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo MEC.

2.1 O atendimento educacional especializado nas normativas nacionais

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, explicita que a educação se constitui como direito de todos e dever do Estado, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. O artigo 206, traz que um dos seus princípios é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim, garantir a matrícula do estudante em uma determinada instituição escolar não é suficiente, mas é preciso que o Estado lhe confira as condições necessárias para a sua permanência.

Fávero (2008), ao falar sobre o direito à educação, ressalta que para atender aos princípios de igualdade de acesso e permanência na escola e assegurar o ensino fundamental obrigatório (art. 208, I, CF), deve-se considerar alguns critérios:

- a) O ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF);
- b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LDBEN, ECA e normas infralegais);
- c) tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960). (FAVERO, 2008, p. 18)

A autora complementa, ainda, que é esse direito que deve ser assegurado às pessoas com deficiência, o mesmo direito que é destinado às pessoas sem deficiência. Por isso, ao falar em educação inclusiva, o que se pretende é garantir às pessoas com deficiência o acesso à mesma sala de aula dos demais estudantes (FAVERO, 2008).

Nesse sentido, o AEE cumpre um importante papel na inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Em relação à oferta do AEE, a Constituição Federal de

1988 determina em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação para as pessoas com deficiência se efetivará através de “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino”. Tal princípio também é reafirmado na Lei nº 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, que confere como dever do Estado, no artigo 54, a garantia do AEE às crianças e adolescentes com deficiência, na rede regular de ensino.

A LDB/96 ratifica o que é explicitado na CF 1988: a educação como um direito. Em seu artigo 2º estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB/96)

Nesse sentido, compreende-se que a educação é dever da família também, e que o seu objetivo é o desenvolvimento pleno do estudante, preparando-o para o exercício da cidadania. A educação, que se configura como um direito social, passa a ter vínculo com os Direitos Humanos e se apresenta como possibilidade de acesso aos demais direitos.

A educação inclusiva tem embasamento na educação em direitos humanos, que tem como princípio a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças para que todos estejam incluídos no sistema educacional regular, sem sofrerem qualquer tipo de discriminação (OLIVA, 2016). A inclusão, segundo Ropoli et al. (2010) tem a escola como um espaço que é para todos, onde as diferenças dos estudantes são respeitadas e o conhecimento é construído de acordo com as suas capacidades. A escola passa a ser um espaço em que todos têm condições de participar de forma ativa.

É necessário que se deixe claro a diferença entre educação especial e educação inclusiva. A educação especial é uma modalidade de ensino que por muito tempo foi compreendida como sinônimo de atendimento educacional especializado, organizada de forma substitutiva à escolarização. Quando se percebia que uma criança apresentava alguma necessidade educacional específica e a escola não se sentia preparada em atendê-la, ela era encaminhada para uma “sala especial” ou “centro de educação especial”, o trabalho com aquela criança tinha como foco sua deficiência ou limitação. Quando não se conseguia esse

³ Utiliza-se a expressão “portadores de deficiência” por ser uma citação literal da normativa apresentada. Destaca-se que a elaboração do trabalho orienta-se pelos pressupostos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, que utiliza o conceito “pessoas com deficiência”.

atendimento em espaços especializados, a criança permanecia no ensino regular sem receber a educação adequada para o seu desenvolvimento (NORONHA, 2016).

De acordo com o artigo 58 da LDB/96, a educação especial é a modalidade de ensino oferecida, de preferência na rede regular de ensino, que tem como público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O parágrafo 1º estabelece que quando necessário, os estudantes receberão serviços de apoio de acordo com as suas especificidades. De acordo com o parágrafo 2º, se não for possível que os alunos estejam nas classes comuns de ensino regular, receberão atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. O parágrafo 3º, que teve a sua redação alterada pela Lei nº 13.623/2018, traz “a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Conforme o artigo 59, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A educação especial para o trabalho é destacado no referido artigo como algo que deve ser desenvolvido nos sistemas de ensino com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou seja, a escola não se restringe ao ensino de conteúdos escolares, mas cumpre um papel social para que esses educandos tenham o preparo necessário para que quando saírem da escola, tenham espaço no mundo do trabalho.

Segundo o artigo 60 serão definidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos que dão apoio técnico e financeiro, em educação especial:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) trouxe um novo conceito para a educação especial, afirmando que esta modalidade de ensino deve ser constituinte da proposta pedagógica da escola e define seu público-alvo em alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado (AEE) também é reorganizado, pois outrora era realizado em instituições especializadas e em substituição ao ensino comum. Segundo Zardo (2012, p. 87) a educação especial passa a ter um alunado específico, “mudando a perspectiva de indicação de seus serviços a todos os alunos que enfrentassem desafios ou dificuldades no processo de escolarização”.

Posterior à Política de 2008, foi publicada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09. O Decreto Legislativo, em sua alínea “e” ao conceituar a deficiência, traz que:

(...) a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2008b)

Este conceito, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67-68), compreende a deficiência como um corpo com impedimentos e que os vivencia fisicamente, intelectualmente e sensorialmente, “mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade”, caracterizando a perspectiva do modelo social de deficiência. Já o modelo biomédico, compreende a deficiência como uma desvantagem natural, ou seja busca-se diminuir os sinais que demonstram anormalidade através de iniciativas de ordem biomédica. Segundo Sasaki (2010), este modelo tem contribuído com a resistência da sociedade em mudar estruturalmente para incluir as pessoas

com deficiência que proporciona o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 estabelece em seu artigo 5º que o AEE deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais da escola em que o aluno está matriculado, preferencialmente, ou em outra escola de ensino regular. O atendimento deverá ocorrer no turno inverso à aula, tendo a possibilidade de ocorrer em centro de atendimento educacional especializado de rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que tenham convênio com Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A preferência pelo AEE ser oferecido na escola regular em que o aluno estuda é defendido por possibilitar que os professores do ensino regular e do ensino especial estejam mais aproximados e terem a possibilidade de discutirem sobre as necessidades educacionais específicas dos seus alunos. Além disso, proporciona aos pais a vivência da inclusão na escolarização dos seus filhos sem necessitarem buscar o atendimento fora da escola (ROPOLI et al., 2010).

A Resolução nº 4/2009 prevê em seu artigo 10, que a oferta do AEE deve ser institucionalizada no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar com a seguinte organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (Resolução nº 4/ 2009, art. 10º)

O AEE deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola, pois é na decisão do grupo que a democracia é colocada em prática e refletida nas suas iniciativas. Ou seja, por ser objeto de discussão coletiva, o AEE faz parte da gestão democrática. Através do PPP será definido como vai ocorrer o atendimento aos alunos, definindo ainda os horários dos estudantes e o horário do professor considerando também o tempo disponível para elaboração

de materiais didáticos, receber as famílias, os professores da sala comum e demais profissionais (ROPOLI et al., 2010).

O papel da educação especial consiste em eliminar as barreiras que estejam impedindo a escolarização das pessoas com deficiência, como disposto no Decreto nº 7.611/2011, no seu artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Decreto nº 7.611/2011, art. 2º)

Segundo o Decreto supracitado, o AEE não é substitutivo à escolarização, ele complementa a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e é suplementar ao ensino dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Está expresso no artigo 9º- A do Decreto 7.611/11 a admissão da dupla matrícula para os alunos que estejam na educação regular da rede pública que recebem o AEE, para a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). No §1º é disposto que é feita a contagem dessa dupla matrícula do aluno que esteja na educação regular e no atendimento educacional especializado.

A Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), que está em vigência, traz na sua meta 4, que trata da educação especial/inclusiva:

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

Ou seja, propõe o acesso de todos os estudantes público-alvo da educação especial, de 4 a 17 anos, desde a educação infantil até o ensino médio, o acesso à escolarização, bem como ao atendimento educacional especializado para que os estudantes incluídos no ensino regular tenham as condições necessárias para que se desenvolvam ao seu tempo. O PNE, estabelece, para o alcance das metas educacionais, algumas estratégias. Em relação ao financiamento, na meta 4.1 está a contabilização das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública como também do AEE, que recebem o atendimento pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Recentemente, foi publicada no Brasil a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), define:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Lei nº 13.146/2015, art. 27)

Assim como a meta 4 do PNE, no artigo 27 é assegurado o sistema educacional inclusivo a todos os estudantes com deficiência. Compreende-se que a educação não se limita a escolarização, mas deve exercer um papel de estimulação das habilidades dos educandos, de acordo com as suas características e que esta deve acompanhar o aluno durante a vida toda, para além da escola. A seguir, serão apresentadas as normativas do DF que orientam a organização e oferta do AEE, possibilitando ao leitor compreender de que forma as normativas nacionais são interpretadas nesse contexto local.

2.2 O AEE nas normativas do Distrito Federal

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) tem a finalidade de garantir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a inclusão escolar. Também objetiva orientar os sistemas de ensino para assegurar os diversos serviços como oferta do AEE, formação de professores, acesso ao ensino regular, dentre outros. Assim, busca-se compreender através das normativas distritais, de que modo o atendimento educacional especializado se ressignifica no contexto do Distrito Federal.

A Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003, estabelece em seu artigo 1º o modelo de educação inclusiva que deve ser aplicado em todas as escolas da rede pública do DF:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança. (Lei nº 3.218/2003, §1º)

A compreensão de educação inclusiva da lei supracitada busca atender a todos os estudantes de acordo com as suas necessidades, permitindo que esse aluno seja atendido em

classe especial, caso o ensino na classe regular não seja suficiente. O parágrafo 4º, também fala da manutenção, através da rede de ensino público, das escolas especiais, se houver necessidade “§ 4º fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável” (DISTRITO FEDERAL, 2003). Pode-se compreender, no contexto de interpretação da normativa supracitada, que educação inclusiva e educação especial aparecem como sinônimos.

Em 2009, é instituída a Lei nº 4.317 de 09 de abril de 2009. O artigo 34º aborda o direito à educação, assegurando a educação de qualidade à pessoa com deficiência, delegando-a ao Poder Executivo do DF, à família, à comunidade escolar e à sociedade, de forma que o estudante esteja livre de qualquer discriminação e violência. Ainda traz que cabe à família decidir pela frequência do aluno às classes comuns e ao atendimento educacional especializado. O artigo 37º fala da garantia de matrícula aos alunos com deficiência na instituição de ensino que seja mais próxima a sua casa:

Art. 37º. O Poder Executivo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado da Educação, deve assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próximas de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino (...). (Lei nº 4.317/2009, art. 37º)

Em relação ao atendimento educacional especializado, o artigo 37º, inciso IX, traz que este serviço deverá ser ofertado para o estudante que esteja impedido de ir às aulas por conta da própria deficiência ou por estar em tratamento de saúde, em hospitais, para que dê continuidade aos estudos. O mesmo artigo aborda ainda, em seu inciso XI, parágrafo 2º, a obrigatoriedade da oferta de educação infantil com a garantia de atendimento educacional especializado às crianças com deficiência.

O Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial (2010a) traz, no que tange ao currículo da Educação Básica, em interação com a Educação Especial, a necessidade de que se entenda de que modo se organiza o AEE e como este serviço pode contribuir ou dificultar a proposta curricular na perspectiva da inclusão, “em função do projeto político pedagógico da escola e da qualificação de profissionais envolvidos no próprio atendimento e de professores que atuam em classes comuns de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 18-19).

Para que a proposta curricular se desenvolva nessa perspectiva, o primeiro passo é declarar que o estudante com deficiência deve estar na classe regular, junto com os demais

estudantes, tendo acesso ao mesmo conteúdo, mesmo que de forma diferente, sendo o professor responsável por realizar as adaptações que forem necessárias. Diferencia-se das práticas da Educação Especial que constrói um currículo limitado “desvinculado da realidade afetiva-social do estudante e de sua idade cronológica, com planejamento difuso e sistema de avaliação precário e indefinido” (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 19).

Os currículos, tradicionalmente, seguem um modelo fechado, o que tem ocasionado em consequências negativas como a evasão escolar e repetência. Dessa forma, as adequações curriculares vêm com o intuito de proporcionar um currículo que leve em consideração as necessidades do estudante. Adequações curriculares, são definidas pela Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b), como:

(...) medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização. Reitera-se que o currículo regular é tomado como referência básica e, a partir dele, são adotadas forma progressivas para adequá-lo, a fim de nortear a organização do trabalho de acordo com as necessidades do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2010b, p. 39)

Em relação à avaliação, o Currículo em Movimento (2010a), traz que esta deve ter caráter contínuo e formativo, se valendo de diferentes formas para avaliar o estudante. Todos devem estar envolvidos nesse processo, não só o professor.

Na avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais, deve ser garantido o processo de avaliação contínuo e formativo, com subsídios de uma variedade de metodologias, situações e instrumentais de avaliação. A avaliação para a aprendizagem não deve ser, em nenhuma hipótese, um ato solitário do professor. Dela deverá participar o maior número de pessoas que interagem com o estudante no interior da escola e fora dela. Ou seja, o processo avaliativo perpassa o contexto da sala de aula, organização e metodologia utilizadas pelo professor, projeto político pedagógico e atuação de serviços de apoio. (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 43)

A Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b) está em consonância com o documento supracitado, pois defende que a avaliação processual e continuada é a mais eficaz, pois tem como intuito averiguar o sucesso do processo educativo na sua totalidade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (2012) a educação especial tem um compromisso com a ampliação da educação inclusiva da rede de ensino do DF:

O compromisso da educação especial é, sobretudo, implementar ações de fortalecimento e ampliação da educação inclusiva e dos serviços especializados da rede, de modo a assegurar a igualdade de condições para

acesso à escola e permanência com êxito dos estudantes com deficiência(s), TGD e com Altas Habilidades/Superdotação. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 82)

Essa visão acerca da inclusão no PPP Professor Carlos Mota, considerando o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é um avanço pois o referido documento é norteador para os projetos político pedagógicos das unidades escolares do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012), estando em consonância com as normativas nacionais no que se refere ao público da educação especial.

O Plano Distrital de Educação (PDE), em sua meta 4, pretende universalizar o atendimento educacional especializado:

Meta 4: Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 22)

Uma das estratégias apresentadas pelo PDE para alcançar a universalização do atendimento educacional aos estudantes é a ampliação da formação continuada dos profissionais que trabalham com o público-alvo da educação especial nas escolas regulares (DISTRITO FEDERAL, 2015). Mas não se trata de qualquer formação. De acordo com Mantoan (2008), a resistência dos professores em relação à educação inclusiva se deve ao fato do despreparo em ensinar a todos os alunos com as suas diferenças, pois os cursos de formação continuada têm seguido um modelo tradicional, como um manual, sem abordar a discussão de problemas reais do ambiente escolar.

O PDE (2015-2024) ainda traz um diagnóstico para a meta 4, de acordo com dados do IBGE e do INEP (2012), apontando que o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil é inferior a 2%, no DF esse percentual, é maior que 4%. Também traz dados que demonstram que a maioria dos estudantes com deficiência estão na rede pública de ensino. Afirma que em 2013, a rede pública contou com 88,8% das matrículas inclusivas e em classes especiais, já a rede particular, 11,2 %.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo da meta 4 do PNE e do PDE/DF:

Quadro 2: Quadro comparativo da Meta 4 PNE e PDE/DF

Quadro comparativo da Meta 4 PNE e PDE/DF	PNE	PDE/DF
Objetivo da meta	Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado	Universalizar o atendimento educacional
Público	Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	Deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade-TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central - DPA(C), ou qualquer outro transtorno de aprendizagem
Faixa etária	De 4 a 17 anos	Independente da idade
Local de oferta	Preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados	Garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas

Fonte : Elaborado pela autora.

A meta 4 do PNE determina a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, entende-se que esse serviço só será oferecido da educação infantil até o ensino médio, pois a faixa etária obrigatória de escolarização é delimitada de 4 a 17 anos. O seu público-alvo são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O local de oferta é de preferência em escolas regulares com sistema inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes e escolas, porém fica aberta a oferta através de serviços especializados, públicos ou conveniados com as secretarias de educação. O PDE/DF estabelece a universalização do

atendimento educacional, sem estabelecer faixa etária. O seu público-alvo é ampliado, definido por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos. A oferta de escolarização é garantida na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento pode ser complementar ou exclusivo, se houver necessidade, nas unidades de ensino especializadas, o que abre a opção de que os estudantes sejam escolarizados em escolas especiais.

A Resolução CEDF nº 1 de 28 de março de 2017, em seu artigo 5º, afirma que educação especial, na perspectiva da educação inclusiva deverá assegurar:

- I - preservação da dignidade humana;
- II - busca de identidade, reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades;
- III - desenvolvimento da autonomia para o exercício da cidadania;
- IV - inserção na vida social e no mundo do trabalho com igualdade de oportunidades (DISTRITO FEDERAL, 2017, art. 5º).

A educação especial deve cumprir então, um papel para além da escolarização, desenvolvendo um trabalho que tenha como foco o respeito para preservação da dignidade humana, estimular no ambiente escolar a valorização das diferenças e potencialidades dos estudantes e a autonomia para que estes ingressem no mundo do trabalho com as mesmas oportunidades dos demais estudantes.

3. CAPÍTULO III – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O atendimento educacional especializado, como foi visto no capítulo anterior, é um serviço necessário e de direito dos estudantes público-alvo da educação especial. Segundo Fávero (2008, p. 19) “(...) mais que um acréscimo ao direito básico à educação, o atendimento educacional especializado (...) pode ser o instrumento que leva à concretização do direito à educação”.

Esse capítulo pretende apresentar como é organizado o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual nas salas de recursos multifuncionais, os recursos pedagógicos que podem ser utilizados para atender às necessidades dos estudantes para a promoção de acessibilidade e inclusão na rede regular de ensino. São apresentados os dados da escola pesquisada, para que se compreenda como se dá a organização e a oferta do AEE na instituição de ensino para a estudante com deficiência visual.

3.1 A organização e oferta do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: orientações nacionais

As salas de recursos multifuncionais são localizadas nas escolas de educação básica e possuem o importante papel de oferecer o atendimento educacional especializado. De acordo com a Resolução nº 4/2009, o AEE deve ser oferecido, de preferência nas salas de recursos multifuncionais da escola em que o aluno está matriculado, no turno inverso à aula da classe regular.

É importante ressaltar que a matrícula no AEE não é condicionada à matrícula no ensino regular. Como também a frequência do aluno não é obrigatória. Segundo Fávero (2008, p. 24) a matrícula no AEE não pode ser tida como “condição para aceitação da matrícula do aluno em estabelecimento comum, sob pena de acarretar restrição ou imposição de dificuldade no acesso ao direito à educação”.

O público alvo do AEE, conforme a Resolução nº 4/2009, art. 4º é definido 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. (Resolução nº 4/2009, art. 4º)

As SRM não cumprem um papel de escolarização, mas de apoiar os estudantes na sua aprendizagem, com estratégias e instrumentos adequados para que eles se desenvolvam da melhor forma possível. De acordo com Noronha (2016, p. 71) também não lhe cabe “reproduzir a dinâmica da sala de aula regular, mas buscar formas diferentes de aperfeiçoar e desenvolver habilidades que permitam maior autonomia no educando no processo de ensino-aprendizagem”.

Para implantar uma SRM é necessário que a escola obedeça a alguns critérios, de acordo com a Nota Técnica nº 11/2010, expedida pelo Ministério da Educação, dentre os quais:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno (...). (Nota Técnica nº 11/2010)

Mais uma vez o PPP aparece como um importante elemento da educação inclusiva, ele deve estar articulado com as demais propostas da escola, com as decisões e ações que são construídas coletivamente pela comunidade escolar para que ocorra de fato o acesso à educação de qualidade que promova desenvolvimento educacional e social.

Assim, é instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que prevê a garantia do acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial. Os seus objetivos são definidos por:

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

O programa vem com o papel de fortalecer a inclusão na rede regular de ensino através da implantação das salas de recursos multifuncionais; dando apoio à organização da educação especial na unidade escolar, assegurando aos alunos o seu acesso e permanência no ensino regular, na disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que são essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e ao promover o desenvolvimento profissional, que é a formação de professores, para exercerem, com preparo, a docência na perspectiva da educação inclusiva.

Este dispõe de equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos. Também realiza a oferta do atendimento educacional especializado. O “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” traz dois tipos de Salas de Recursos Multifuncionais, as de tipo I e de tipo II conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Recursos que compõem as Salas de Recursos Tipo I

Equipamentos	Materiais didático/pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais

Quadro 4: Recursos que compõem as Salas de Recursos Tipo II

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: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais

As salas de recursos Tipo II contam com os mesmos equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógicos das salas de Tipo I, com o acréscimo dos elementos apresentados no quadro acima voltado para o atendimento dos estudantes com deficiência visual.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 21) as crianças cegas utilizam-se de dois tipos de conceitos:

- 1) Aqueles que têm significado real para elas a partir de suas experiências.
- 2) Aqueles que fazem referência a situações visuais, que embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Nesse caso, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não basearem-se em experiências diretas e concretas. Esse fenômeno é denominado verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 21)

Algumas crianças podem apresentar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados porque lhes falta a visão, que “compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção” (SÁ; CAMPOS; SILVA; 2007, p. 21). Por não dispor do sentido visual, elas necessitam então, desenvolver os outros sentidos através de habilidades que lhes proporcionarão mais autonomia, atividades de vida prática, comunicação e apropriação do conhecimento, no contexto em que vivemos que é repleto de referências visuais. Estão relacionadas à “(...) destreza tátil, o sentido de orientação, o reconhecimento de desenhos, gráficos e maquetes em relevo, dentre outras habilidades” (SÁ, 2008, p. 112).

Existem muitos recursos que podem ser destacados no trabalho com estudantes com cegueira: jogos pedagógicos, sólidos geométricos, jogos de encaixe. Há também aqueles que podem ser elaborados com material de baixo custo como tampas de vários tamanhos, tecidos de texturas diferentes, botões, barbantes, sementes, dentre outros. Há ainda os modelos e maquetes, mapas, sorobã, livro didático adaptado, livro acessível e recursos tecnológicos. (SÁ; CAMPOS; SILVA; 2007)

A organização do atendimento educacional especializado é baseado nas especificidades de cada estudante. A quantidade de vezes que eles frequentarão o AEE será definido de aluno para aluno. Os atendimentos poderão ser em grupos se eles necessitarem do mesmo tipo de apoio. (ROPOLI et al., 2010)

De acordo com a Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, o professor do atendimento educacional especializado cumpre o papel de “I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2009). O professor do AEE, então, escolhe os recursos adequados para os estudantes para apoiá-los de acordo com as suas necessidades promovendo a acessibilidade no ambiente escolar e na vida social.

Também cabe ao atendimento educacional especializado disponibilizar “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008, p. 16). A tecnologia assistiva (TA), envolve recursos e serviços:

O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver as dificuldades funcionais deste aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar. (BERSCH, 2008, p 133)

A TA é praticada através da busca de alternativas que atendam às necessidades do estudante, valorizando o seu modo de fazer. Cria novas formas de comunicação, mobilidade e outras atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Possibilita, também, ao aluno autonomia para que exerça o papel de ator. Nas salas de recursos, o estudante terá a oportunidade de testar os equipamentos para escolher o que melhor se adequa às suas necessidades. Ao encontrá-lo, poderá levá-lo para a sala de aula ou consigo como material pessoal. Na escola, os recursos de TA podem ser exemplificados por: adaptações que facilitam virar páginas, material pedagógico ampliado ou em relevo, máquina braille, impressões em braille, softwares com acessibilidade, como também recursos de natureza arquitetônica como sinalizações visuais e em braille, portas largas para a acessibilidade, dentre outros (BERSCH, 2008).

Os planos de AEE permitem ao professor avaliar os recursos que serão utilizados com os alunos público-alvo da Educação Especial, definir como serão os atendimentos e os materiais que serão produzidos. O professor do AEE necessita estar em diálogo com o

professor da classe comum para observar se os serviços estão dando apoio ao aluno para que ele participe das atividades da escola (ROPOLI et al., 2010).

3.2 A oferta do AEE para alunos com deficiência nas normativas do Distrito Federal e sua implementação na escola pesquisada

A análise das políticas do Distrito Federal que orientam a organização da educação especial no sistema de ensino demonstram a existência de instituições específicas para oferta do apoio especializado, classes especiais e sala de recursos. De acordo com a Orientação Pedagógica (2010b), o atendimento educacional especializado é um serviço de oferta obrigatória, que pode ser realizado na instituição em que o estudante está matriculado, instituição educacional pólo ou centro especializado.

A escola pesquisada é considerada pólo de inclusão de alunos com deficiência visual e o AEE é realizado na própria escola. O Plano de Ação da Sala de Recursos para estudantes com Deficiência Visual que está no PPP da escola, traz como um dos seus objetivos a realização de atendimentos complementares específicos aos estudantes com deficiência visual, prevendo ações como atividades significativas que estimulem a independência e autonomia dos estudantes, que incluem técnicas operatórias do sorobã, técnicas de orientação e mobilidade, leitura e escrita em Braille, jogos adaptados, atividades de psicomotricidade, dentre outras (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Em entrevista realizada, a professora do AEE falou sobre como é feito o planejamento para os estudantes com deficiência visual na SRM. Ana diz que este é feito inicialmente com o professor regente e que nesse contato, ela busca saber quais são as dificuldades que a aluna apresenta:

Bom, o planejamento do atendimento educacional especializado, primeiramente a gente faz com o professor regente. Semanalmente eu faço contato com os professores regentes da inclusão. E aí eu verifico qual o conteúdo que está sendo ministrado e também procuro saber qual está sendo a maior dificuldade do aluno para desenvolver as atividades que o professor está propondo. E aí, diante disso, eu antecipo, procuro dar antecipadamente o conteúdo que vai ser ministrado lá e aí é claro que dentro da possibilidade, a gente adequa o material (...). (Ana)

Isso demonstra que o planejamento do AEE tem se articulado com as atividades da sala de aula regular, possibilitando que a professora da sala de recursos tome conhecimento das dificuldades da estudante, para serem trabalhadas nos atendimentos. Vale destacar que a

sala de recursos dispõe de materiais auditivos, táteis, materiais produzidos em E.V.A que são utilizados para a estimulação sensorial. Segundo Ana, são recursos que auxiliam na absorção de conceitos pela estudante, porque a partir daí ela pode desenvolver as atividades propostas.

Quanto ao apoio aos alunos na produção de materiais acessíveis, a entrevistada fala sobre brinquedos para trabalhar alfabeto e fração, materiais pedagógicos de alinhavo para trabalhar a leitura, livros infantis e pedagógicos. Também cita a impressora Braille e o Braille Fácil que é utilizado para a produção de textos em formato acessível.

A utilização desses recursos que apoiam o aluno com deficiência visual para que ele tenha acesso aos mesmos conteúdos e informações que os demais alunos no ambiente escolar deve ocorrer através de outras formas de percepção e de experiências não-visuais, como afirma Sá, Campos e Silva (2007, p. 26):

Os recursos destinados ao Atendimento Educacional Especializado desses alunos devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e à aprendizagem significativa. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 26)

O Plano de Ação da Sala de Recursos para alunos com deficiência visual prevê dentre os seus objetivos, o preparo de materiais e recursos adaptados que se dará através da produção e transcrição de materiais adaptados em Braille para os estudantes com cegueira e materiais em caracteres ampliados para alunos com baixa-visão para serem utilizados na sala de aula, como também adaptação de jogos, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2018a). Foi observado que a sala de recursos realiza os serviços de transcrição de materiais de Braille para tinta e tinta para Braille, quando as professoras pretendem trabalhar alguma atividade, é necessário que elas façam o planejamento com antecedência para que esse material possa ser transcrito para Braille pela docente do AEE.

A Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b) defende a avaliação contínua, realizada ao longo do processo educativo. Na escola pesquisada percebe-se que a avaliação dos estudantes com deficiência visual está de acordo com o referido documento. Ela é realizada na observação do desenvolvimento do aluno no seu cotidiano, não só em um momento específico, como a fala da professora demonstra:

Bom, a avaliação do aluno com deficiência visual, ela é uma avaliação continuada. Então, é uma avaliação, a gente pode-se bem dizer que ela é uma avaliação diária. Então, tudo aquilo que o aluno faz, a gente já está avaliando, tudo aquilo que ele produz, que a gente transcreve, à medida que

a gente vai transcrevendo, que a gente vai percebendo a dificuldade na escrita, em algum código matemático. Então, eles fazem prova também como os outros, mas assim, a gente não avalia só prova, só o momento da prova. É uma avaliação mais global. Assim, a gente observa o desenvolvimento como um todo. (Ana)

Segundo Santos (2010), a avaliação classificatória leva à repetência e à exclusão nos ambientes escolares. Já a avaliação contínua, em que o estudante tem participação nesse processo e no qual reflete-se sobre o ensino e busca-se a sua melhoria para alcançar a todos os estudantes, gera resultados diferentes.

As ações promovidas pela professora Ana na sala de recursos multifuncionais nas transcrições de materiais de braille/tinta, tinta/braille, a atuação de forma colaborativa junto a professora regente da classe comum na identificação das dificuldades da estudante para posterior intervenção nos atendimentos na SRM e as devidas adequações curriculares são atividades previstas na Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b), que devem ser desenvolvidas nas salas de recursos específicas para estudantes com deficiência visual.

4. CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os cursos de formação continuada, tradicionalmente, possuem uma organização que consideram um perfil “ideal” de aluno. Estes modelos vêm sendo questionados, assim surgem metodologias que trazem uma diferente perspectiva de organização curricular e que contempla as diferenças que se apresentam entre os estudantes. (ROPOLI et al., 2010). Nas escolas, para que os professores tenham práticas pedagógicas inclusivas, torna-se imprescindível uma formação que contemple questões relacionadas à diferença e se reflita sobre as ações necessárias no sentido de incluir a todos os alunos, independente das suas especificidades.

Este capítulo pretende abordar a formação de professores para atuarem em ambientes educacionais inclusivos, compreende a formação dos professores especializados e dos docentes da sala de aula regular que também necessitam de preparo adequado para desenvolverem um trabalho pedagógico pautado na inclusão. Dessa forma, será apresentado o processo de formação de professores na perspectiva inclusiva e dados da pesquisa que compreendem a trajetória das professoras, a sua formação e como estas questões implicam nas suas concepções acerca da educação inclusiva.

4.1 A formação de professores para atuação na educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A formação de professores é uma questão muito importante para garantir a qualidade da educação ofertada aos alunos com deficiência visual e está entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), que contempla a formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como dos demais profissionais que estarão atuando na inclusão em sala comum.

Pesquisa realizada por Manzini (2007) aponta que muitos dos professores que atuam com estudantes com deficiência no ensino regular buscam preparo de algum modo. Alguns dizem, após receber os estudantes, que nem precisaram desse preparo. Há também aqueles que afirmam que para se preparar pode-se contar com apoio interno na escola e com cursos, fora dela. Na perspectiva do autor, o professor não deve restringir a sua formação apenas ao curso de graduação, mas a preparação para a docência configura-se como um processo

dinâmico e contínuo. Ainda para Manzini (idem) em várias áreas o preparo após a graduação é uma regra. Porém, na área da educação, isso não se estabeleceu por duas explicações: uma delas é a baixa remuneração que torna-se um obstáculo para quem vai investir na sua formação; o outro motivo se dá pelo fato do profissional não considerar esse investimento como algo importante para o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Ropoli et al. (2010) a atuação no atendimento educacional especializado exige uma formação específica que será adquirida em cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização. A formação de professores é um dos objetivos do PPP e deve ocorrer de forma contínua. Para as autoras, a gestão escolar tem o papel de implementar ações para assegurar a formação das pessoas que estejam envolvidas com a instituição, dos profissionais da escola, pais, comunidade, não se restringindo apenas ao professor do AEE:

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE. (ROPOLI et al., 2010, p. 25)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a, p. 17-18) aborda a formação de professores, que deve abranger conteúdos voltados para a docência e conhecimentos específicos da área:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar 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. 17-18)

No artigo 5º do Decreto 7.611/2011, ao falar sobre a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes público alvo da educação especial, traz que a União concederá apoio técnico e financeiro às instituições através de “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” (BRASIL, 2011).

A meta 4 do PNE (2014-2024) ao propor a universalização para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à

educação básica e ao AEE traz 19 metas, a meta 4.13 diz respeito à ampliação das equipes de profissionais:

Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (PNE, Meta 4.13)

No que diz respeito especificamente aos cursos de formação de professor, a meta 4.16 trata de referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor, que são essenciais para começar a pensar em uma formação que faça a diferença na prática do docente:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput. do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias da aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (PNE, Meta 4.16)

A formação de professores não tem contemplado o ensino inclusivo e de acordo com Mantoan (2008) é necessária uma mudança na formação inicial e continuada de professores: “é providencial que elas se centrem na discussão de problemas reais, concretos, relativos ao ensino ministrado nas escolas e nas possibilidades de seus alunos tirarem proveito dele” (MANTOAN, 2008, p. 13).

Os professores da sala de aula comum, os professores do AEE, os pais e as autoridades educacionais devem participar de palestras informativas, tais palestras devem tratar do atendimento educacional especializado, orientando como o serviço é desenvolvido e fundamentado (ROPOLI et al., 2010).

Essa formação torna-se essencial para os professores que atuam em ambientes educacionais inclusivos. No caso dos professores do AEE também, para que organizem a sua prática pedagógica com recursos e serviços de acessibilidade para eliminar as barreiras que impeçam o aprendizado dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais atendendo às suas necessidades individuais.

Nesse sentido, de acordo com a Resolução nº 4/2009, art. 13, as atribuições do professor do atendimento educacional especializado podem ser definidas por:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Resolução nº 4/2009, art. 13)

O artigo supracitado traz o papel do professor do atendimento educacional especializado, e para que ele o desenvolva é necessário ter conhecimentos específicos e compreender não só as questões relacionadas às especificidades da deficiência visual, como também dos recursos de acessibilidade, para serem utilizados dentro da escola e fora dela também.

As parcerias, tratadas no inciso V, também são previstas na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), ao falar da formação dos professores que atuam na educação especial:

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008a, p.18)

As parcerias intersetoriais possibilitam a articulação com instituições e empresas fortalecendo a educação inclusiva que se pretende desenvolver na escola. De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 28) “O PPP, ao propor essas parcerias, está consubstanciado em uma visão de complementação e de alinhamento da educação escolar com outras instituições sociais”.

A orientação aos professores e às famílias também deve ser um trabalho desenvolvido pelo docente do AEE, além de conhecer os instrumentos de tecnologia assistiva, como mais

um aliado à promoção de autonomia e participação. Não vendo a deficiência como uma limitação, mas valorizando as habilidades e potencialidades do aluno para que ele avance a cada dia.

Segundo Manzini (2007), há uma dificuldade na promoção de ações de educação continuada, isso se deve pela dificuldade em compreender qual teoria estaria direcionando a prática pedagógica do docente. Essa clareza teórica torna-se imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a educação continuada torna-se necessária seguindo um processo contínuo, para compreender uma abordagem inclusiva.

Um professor bem preparado é aquele que tem claro e definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido. Não se tratar, portanto, de adequar o currículo, mas como criar condições para que o seu aluno consiga tomar posse do currículo que ele precisa. (MANZINI, 2007, p. 82)

Desse modo, a teoria, tem a função de apoiar a prática pedagógica do professor. A escolha teórica exige um conhecimento que será adquirido em cursos de formação, só assim o docente terá condições de planejar o seu trabalho, traçar os objetivos que se pretende atingir a fim de que o estudante alcance os conteúdos necessários à sua formação. Segundo Caiado (2014), a prática pedagógica também permite que se conheça qual a concepção que o educador tem de educação especial e deficiência, apesar de nem sempre ele saber conscientemente em quais concepções está sustentado o seu trabalho.

Figueiredo (2008), ao falar da formação de professores considera que:

No percurso da inclusão, os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação continuada considera a formulação de conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora. (FIGUEIREDO, 2008, p. 144)

A autora afirma que os professores também são aprendizes nesse processo, pois ao longo deste, eles transformam a sua prática. Também é necessário que se respeite os professores, a partir dos seus diferentes percursos e pontos de vista, pois apesar de terem experiências semelhantes, cada um tem a sua personalidade, as suas diferenças, por isso não deve-se esperar que eles se desenvolvam no mesmo ritmo no que diz respeito às competências profissionais. A formação de professores só poderá ocorrer no espaço coletivo, em que a cultura da escola será transformada “criando mecanismos para o desenvolvimento de uma

cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes” (FIGUEIREDO, 2008, p. 144).

4.2 A formação de professores para atuação na educação especial no DF e suas concepções sobre educação inclusiva

No Distrito Federal, a Lei nº 4.317/2009, pontua no artigo 44º, ao abordar a formação de professores que sejam contemplados em seu currículo eixos temáticos que “viabilizem ao profissional acesso a conhecimentos que contribuam para a promoção da educação da pessoa com deficiência” (DISTRITO FEDERAL, 2009). Ou seja, determina que todos os professores tenham acesso a esses conteúdos no seu processo de formação, que inclui professores da classe comum e do AEE.

O processo de formação dos professores pode dizer muito acerca daquilo que eles acreditam, das suas concepções e de como desenvolvem a sua prática pedagógica. As professoras entrevistadas falaram do seu processo de formação e de que modo chegaram a atual função que exercem na escola:

Eu sou formada em biologia (...) e eu vim trabalhar nos anos iniciais porque eu tinha (...) curso de formação na área de cegueira, Braille, soroban, o AEE e aí a escola em que eu trabalho há 4 anos não tinha nenhum profissional ocupando a vaga. E como não tinha nenhum profissional da área da pedagogia que quisesse atuar na sala de recursos de deficiência visual, eu fui convidada. (Ana)

A trajetória profissional de Simone e Marina foi diferente. Elas fizeram o magistério, iniciaram a prática docente e depois desse contato com a sala de aula, ingressaram no curso superior. Para Simone, essa formação teve início com a prática, “no chão da sala de aula”, como ela afirma, e na interação com outros professores.

Bem, esse processo se deu de fato no chão da escola. Porque eu fiz o meu magistério há muitos anos, há 32 anos atrás, mas quando eu fiz o magistério, eu nunca tinha atuado na área. Então pra mim, isso aconteceu mesmo no chão da sala de aula, na prática, junto com meus colegas, na troca com os professores, exercitando, testando, fazendo mesmo, foi no fazer. (Simone)

Eu primeiro fui trabalhar depois eu fui me formar porque era difícil há 18 anos fazer faculdade era uma coisa assim na minha cidade de interior, era bem difícil. Então, eu saí do magistério já fui trabalhar no Ensino Médio, fui atuar na área de física, química e biologia. Eu estudava pra dar aula. A experiência era bem pouca, aí que eu fui correr atrás da graduação, na área que eu me identificava mais. Então, primeiro eu tive contato com sala de aula, depois que eu fui me especializar. (Marina)

Ana fala que o primeiro trabalho com alunos com deficiência visual foi em 2016, na escola em que ela atua. Simone teve o primeiro contato no ano passado na turma em que se desenvolveu a pesquisa. Já Marina, teve um aluno quando atuava no Ensino Médio, ela fala que ele era muito desenvolvido e independente e que só ouvia às aulas, o que ela precisava fazer era transcrever as fórmulas para ele. Segundo ela, a atual experiência atuando com a estudante com deficiência visual nos anos iniciais, é bem diferente, por ela estar em processo de alfabetização e necessitar de mais apoio.

Acerca dos conteúdos relacionados à educação especial na formação, Simone afirma ter tido contato. Ana e Marina também declaram que sim, mas pouco, de forma superficial, o que demonstra que os cursos de formação inicial de professores não têm discutido tanto questões referentes à educação especial, os docentes só tem contato quando busam cursos de formação continuada. Em relação à cursos de formação voltados para a deficiência visual, Marina responde negativamente, justificando que não havia necessidade antes, mas agora ela vê como necessário tendo uma aluna com deficiência visual na sala. Ana e Simone fizeram cursos na área. O fator que motivou Simone a buscar uma formação específica foi a chegada da estudante na sala de aula e ela não saber como lidar com as necessidades específicas dela:

(...) porque quando eu peguei a turma que tinha uma deficiente visual, que eu me vi sem entender nada do Braille, sem nenhuma formação especifica para atender as necessidades dessa aluna aí eu corri atrás, eu tive que ir no CEEDV, no centro, e aí eu peguei algumas aulas de Braille. E ao longo do ano, também, eu fiz um curso de alfabetização em Braille e também um curso de dosvox. Foi ao longo, ao longo do processo. Mas foi assim, peguei a aluna e ao mesmo tempo já comecei a correr atrás dessa formação. Mas antes eu não tinha. Não tinha nem ideia. (Simone)

A trajetória e a formação dos sujeitos podem dizer muito sobre as suas concepções de educação inclusiva. As docentes falaram como percebem a inclusão escolar. Segundo Simone “a inclusão está acontecendo, não como deveria, mas está acontecendo”. Para Ana, hoje, na instituição o que ocorre não é uma inclusão, mas uma integração, pois há salas especiais para estudantes de integração inversa em que os alunos começam a ser integrados à medida que percebe-se que eles estão preparados. Ela afirma que há muito a melhorar, pois a escola necessita de mais acessibilidade para os estudantes com deficiência visual. Também se mostra descontente por não ser valorizada pelo seu trabalho na sala de recursos:

(...) O próprio profissional da sala de recursos, ele não é muito bem respeitado pela secretaria, a gente ta passando uma fase assim, em que eles não levam em consideração a qualidade do atendimento que esse aluno

recebe, eles só estão vislumbrando que o profissional que fica aqui é muito caro, porque você recebe gratificação como se você tivesse regendo pra muitos alunos e ainda tem a gratificação de ensino especial, mas eles não valorizam o profissional. (Ana)

Ela também fala de outro desafio que acaba impactando no processo de inclusão desses estudantes que está relacionado às verbas que chegam na escola, que são insuficientes e só dá para comprar alguns materiais de que eles precisam. Na fala de Simone também foram citados aspectos relacionados à falta de materiais e dificuldades na sua confecção devido ao tempo:

(...) Então assim, a construção de materiais também, a sala de recursos ajuda? Sim, ajuda mas a sala de recursos também é abarrotada de alunos para eles atenderem. Então, nem sempre eles dão conta de adaptar material para mim, muitas vezes, a maioria dos trabalhos que eu tive que fazer com a Ana Luiza, fui eu mesma que adaptei material, e muitas vezes, na hora da aula. Antes, eu fazia o meu planejamento e eu já tinha ideia de que material eu iria usar. Por exemplo, quando eu dei gráfico para ela, eu já sabia que eu ia ter que ter um círculo, eu fiz um gráfico para ela de pizza e um de colunas de barras. Então assim, eu já tinha trazido de casa um círculo grande, já com as divisões tudo medidinha para quando chegar na sala de aula, e ainda pegar o resto do material, colar, recortar, montar na hora e com a ajuda dela porque a parte escrita em braille, ela que fazia. É assim. (Simone)

Marina vê a inclusão como uma questão complexa, segundo ela, é válida quando a criança tem independência, mas quando ela é dependente, é necessário que tenha um professor para acompanhá-la de perto, para que ela avance. Ela dá o exemplo da estudante com deficiência visual que precisava aprender o soroban primeiro para depois conseguir fazer os cálculos com o instrumento:

(...) Então, eu acho que nesse ponto, ela precisa de uma pessoa ali atuando com ela na sala de aula, não dá pra ser uma inclusão em que ela fica na sala e o professor responsável consiga desenvolver as atividades com os alunos e com ela ao mesmo tempo, deixa a desejar. Em algum momento ela vai ficar deixada de lado, ela vai deixar de aproveitar esse tempo. Então, tem que ter um professor de apoio que já não existe aqui no DF, foi novidade pra mim. (Marina)

Ela fala da necessidade de que haja um professor de apoio, fazendo uma comparação à cidade em que ela residia anteriormente. Segundo ela, um professor para auxiliar nessa questão faz muita falta. Entretanto, a professora destaca na inclusão escolar, como ponto positivo, a socialização: “Cresce muito, participa mais, isso é um ponto positivo”. De acordo com Ana, a escola tem menos problemas com casos de bullying, ela ressalta a socialização como ponto positivo, além do respeito ao próximo.

(...) No caso, para o deficiente visual que é o que eu acompanho, eu acho que é muito bom para o aluno porque... apesar de nem todos serem deficientes

visuais, mas eles acabam tendo a oportunidade de formar novos pares. Então assim... e os outros colegas também que tem esse coleguinha especial dentro da sala de aula, ele passa a ter uma visão diferente assim, do respeito ao próximo. (...) Sabe ,então assim você tem, eu acho que o ganho, nesse sentido é pra todo mundo, tanto pro aluno que é deficiente que ele convive com outras crianças e outras crianças querem se aproximar dele, quanto para o que não é deficiente porque ele passa a enxergar o outro de outra forma, acho que ele respeita mais. (Ana)

O PPP também traz no Plano de Ação da Sala de Recursos D.V. como um dos seus objetivos a sensibilização de todos, incluindo estudantes e comunidade escolar para uma boa convivência com os alunos do AEE e sobre o funcionamento da sala de recursos que inclui ações como orientações à comunidade escolar para o bom relacionamento com os estudantes com deficiência visual; informar a família sobre o desenvolvimento do trabalho na sala de recursos através de reunião e promover atividades com palestrantes convidados para comemorar a semana da inclusão (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Stainback e Stainback (1999, p. 22) falam dos benefícios para os alunos na inclusão escolar, quando há programas adequados, assim “a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade”.

As professoras da classe regular falaram das mudanças que ocorrem quando há um aluno com deficiência visual na sala de aula. Para Simone o que muda é a sensibilidade do professor que deve levar em consideração a necessidade que a estudante tem de adaptação de material, ele deve buscar uma maneira para que o aluno tenha acesso ao conteúdo. Para Marina, muda toda a rotina da sala, ela diz que a atenção deve ser maior e que a criança deve ser observada para não ficar ociosa:

Muda tudo. Muda a rotina inteira da sala. A atenção que a gente tem que dar é redobrada, tanto na questão de até machucar mesmo. O recreio é preocupante, não deixar a criança ociosa também é preocupante porque os outros são ativos em todos os aspectos, ela depende de alguém para conduzir. Então é preocupante, muda a rotina. A gente tem que ficar com essa preocupação, se ela está fazendo a atividade, se ela consegue fazer essa atividade com independência. E às vezes ela faz rápido, às vezes a gente não quer cansar pra ela não ficar usando muito a máquina, então muda muito a rotina. (Marina)

As docentes da sala regular e do AEE falaram sobre como vêm atualmente a inclusão na instuição em que elas atuam, para Marina a inclusão é válida no sentido de colaborar com a socialização “a gente percebe que o deficiente visual ele já desenvolve todos os outros sentidos e essa convivência com as outras crianças melhora isso na criança, melhora a

autoestima, melhora a postura, melhora os quesitos sociais”. Entretanto, ela traz, novamente, que deveria ser diferente no sentido de ter um professor para apoiar a estudante com deficiência para que esta não seja deixado de lado e avance nos conteúdos. Ela defende a sua fala ressaltando que fica preocupada com a aluna, se ela não está acompanhando os demais estudantes da turma em relação aos conteúdos matemáticos, porque ela exige uma atenção maior e só o atendimento na sala de recursos não é suficiente.

Simone destaca que deveria ter mais materiais para apoiar a inclusão dos estudantes, pois segundo ela, eles são muito importantes para a construção de conceitos da criança com deficiência visual. De acordo com ela, deveria haver uma parceria entre a escola e a Universidade para ajudar nessa parte, porque falta tempo ao docente para essa atividade:

(...) Às vezes, material até tem, não tem é tempo mesmo para confeccionar esse material. Porque no caso do cego, ele não tem a visão, então a construção de conceitos para ele é uma coisa muito demorada e é de uma via completamente diferente, é tudo no tátil (...) E a construção de conceitos para eles é mais demorada mesmo e precisa desse material, precisa muito. (Simone)

Ana é positiva ao falar da inclusão na escola, ela afirma gostar do modo o qual está sendo desenvolvida na instituição e de acordo com ela, todos se dedicam bastante para que aconteça, “a gente aqui da sala de recursos, tenta fazer uma boa aproximação com o professor, com a comunidade, no caso, os pais e assim eu vejo o empenho de todo mundo assim, na escola”. Na sua fala ela destaca que ações para melhoria independem da vontade da escola, pois estão associadas à questão de estrutura que só podem ser mudadas se a SEEDF autorizar. Outro ponto que ela traz novamente é acerca do profissional da sala de recursos que tanto se dedica através de cursos mas não é valorizado:

(...) No meu caso, eu só tenho graduação, mas eu tenho vários cursos na área de ensino especial e assim, quando eles vão colocar você numa balança, você é um número assim. Então eles não levam em consideração, eles não valorizam muito esse profissional. Pelo contrário, pelo fato de você ser mais caro pra eles, eles não ligam muito pra sua vida. (Ana)

Na fala das entrevistadas é muito presente a questão da necessidade de mais acessibilidade, que não envolve apenas a questão de estrutura arquitetônica dos prédios, mas também dos recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva que auxiliam aos estudantes com deficiência visual no seu processo de escolarização. Esses recursos de acessibilidade são atribuições do professor do atendimento educacional especializado, como é afirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e em

diversas normativas de ordem nacional e do DF, contudo um professor por turno, para atender a todas as demandas do atendimento educacional especializado tem se mostrado insuficiente, o que pode ter relação com o que é destacado na fala de Ana, da desvalorização dos profissionais do AEE que por não regerem para uma turma como o professor da classe regular, são vistos como quem não tem tantas atividades a cumprir.

5. CAPÍTULO V - A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA COMUM E A ARTICULAÇÃO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A organização do trabalho pedagógico de uma escola inclusiva conta com o apoio dos diversos atores do espaço escolar. Assim, professor da classe comum e do AEE devem ter seus trabalhos articulados na busca de recursos e materiais didáticos para o estudante utilizar em sala de aula, objetivando o seu sucesso no processo de ensino aprendizagem (ROPOLI et al., 2010).

Assim, será apresentada a organização da prática pedagógica da professora da classe comum, trazendo questões referentes à avaliação e às adequações curriculares e de que forma se articulam com o AEE, na instituição.

5.1 Considerações sobre a articulação da prática pedagógica da sala comum e da sala de recursos

As crianças, desde os primeiros meses de vida, estabelecem uma comunicação visual com as coisas que estão ao seu redor. Em relação à criança com deficiência visual, a imitação fica comprometida, sendo necessário que sejam utilizadas outras formas de percepção e de experiências não-visuais (SÁ, 2008).

Assim, é necessário que se crie condições em que a criança cega possa utilizar os sentidos de que dispõe, como afirma Masini (2013, p. 85), quando os pais ou os educadores propiciam essas condições, “a criança sente-se apoiada afetivamente e confiante para explorar o meio que a circunda”. Ao ser encorajada, ela desenvolve os sentidos para explorar o que está a sua volta. Assim, deixa-se de focalizar a deficiência e passa-se a considerar as características da criança com deficiência visual. No ambiente escolar não é diferente, o docente precisa pensar em atividades em que a criança com deficiência visual utilize os sentidos remanescentes para que desenvolva as suas habilidades e tenha mais autonomia.

Na escola, o professor cumpre um papel importante para que se estabeleça vínculos entre a criança com deficiência visual e a classe. O professor que entra em uma turma com crianças com deficiência pode sentir-se inseguro diante desse desafio educacional. Nesse momento, ele pode contar com uma orientação especializada em relação ao conhecimento dos recursos necessários para o estudante (MASINI, 2013). Esse apoio pode partir do professor do AEE.

Ropoli et al. (2010) falam da aproximação entre o ensino comum e a educação especial. Segundo as autoras esta “vai se constituindo à medida que as necessidades de alguns alunos provocam o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar desses alunos”. (ROPOLI et al., 2010, p. 19). Daí vem a importância da articulação entre o docente do AEE e o docente da classe comum, juntos eles podem trocar experiências e aprender mais sobre as especificidades dos estudantes para lhes proporcionar o que for necessário para a sua aprendizagem.

As autoras falam da necessidade do envolvimento entre os professores do AEE e da classe comum para que se atinja os seus objetivos através de um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Eles possuem frentes diferentes, pois ao professor da classe comum cabe o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE exercer um trabalho no sentido de complementar ou suplementar a formação do estudante através de recursos específicos para que ele possa participar, sem obstáculos, na sua classe regular. O trabalho do professor do AEE pode ainda se articular com o de outros profissionais da unidade de ensino, gestores, coordenadores pedagógicos e supervisores, com o intuito de melhorar a educação que está sendo ofertada para o estudante com deficiência (ROPOLI et al., 2010).

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 19), os eixos privilegiados de articulação são:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI et al., 2010, p. 19)

O professor do AEE não consegue promover a inclusão sozinho, esta não é uma parte isolada do planejamento, mas deve fazer parte da identidade da escola. O estudante com deficiência não é aluno apenas do docente do AEE, mas ele faz parte do alunado da unidade escolar. Portanto, todos os sujeitos devem estar envolvidos com esse trabalho para o

enfrentamento dos desafios e a busca de estratégias de recursos que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes.

Sá, Campos e Silva (2007) apontam algumas ações que podem ser utilizadas no ambiente escolar para a inclusão de alunos com deficiência visual. Em relação ao espaço físico e mobiliário, elas destacam que é preciso que os estudantes tomem conhecimento da organização do espaço físico e do mobiliário, através da exploração do espaço. Essa organização deve ser fixa, quando alguma modificação for feita, os alunos devem ser avisados. No que diz respeito à comunicação e relacionamento, os professores devem estabelecer um bom relacionamento com a família para que conheçam melhor as necessidades daquele estudante. Devem responder às dúvidas dos colegas de classe. Todos devem evitar a utilização de comunicação gestual e visual com os alunos com deficiência visual, como também evitar a superproteção e lutar contra atitudes discriminatórias.

Algumas atividades devem ser adaptadas antes, e outras, durante a realização através da descrição, recursos com informação tátil, auditiva ou olfativa, como por exemplo: apresentação de filmes ou documentários, através da descrição das cenas. É feita a descrição nas atividades que contenham símbolos, diagramas e esquemas. Em relação à imagens e gráficos, deve-se utilizar a representação em relevo. Nas avaliações, em alguns momentos pode-se utilizar de exercícios orais, é necessário que se realize a transcrição das atividades do sistema braille para a escrita em tinta. Também, é necessário que se considere a necessidade de um tempo maior para a realização das avaliações devido as especificidades relacionadas à percepção não visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

O projeto político pedagógico da escola, segundo o documento Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (2003), deve levar em consideração:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 2003, p. 33)

Essa perspectiva considera a adequação curricular como uma forma de proporcionar que todos tenham acesso à educação, viabilizando-a também para os alunos com deficiência, não tendo como foco o que o aluno tem de diferente, mas uma educação que atenda a todos (BRASIL, 2003).

As adequações curriculares possibilitam um currículo dinâmico. É um processo que não envolve apenas professor e aluno. De acordo com o referido documento, as adequações curriculares desenvolvem-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico, no currículo da sala de aula e no nível individual. No âmbito do projeto pedagógico, as adequações são feitas no currículo em geral e deve ter como foco a organização escolar e os serviços de apoio. Deve levar em consideração os níveis da sala de aula e o individual. No currículo da sala de aula, o professor que será responsável por planejar as atividades, os procedimentos didático-pedagógicos e a organização do tempo a fim de proporcionar a participação do aluno e a sua aprendizagem. As adequações de nível individual envolve o professor e a sua atuação, bem como na avaliação e atendimento ao aluno, se articulam ainda com o currículo regular (BRASIL, 2003).

Essas medidas são necessárias, pois levam em consideração as diferenças na sala de aula. Os profissionais que não apoiam a inclusão, afirmando que a escola especial já garante o direito à educação dos estudantes, se justificam por dizer que a escola comum não está preparada para recebê-los. Essa resistência pode se dar pelo fato de que alunos com deficiência precisam de instrumentos e apoios diferenciados, e mesmo com isso, talvez não atinjam aquilo que é comumente esperado. Mas, é importante lembrar que não são somente os alunos com deficiência que podem divergir dos “padrões”, principalmente quando as práticas não são pensadas com o intuito de contemplar as diferenças (FÁVERO, 2008).

Já quando se pensa em uma educação que alcance a todos os estudantes, respeitando as suas diferenças, principalmente quando se diz respeito aos alunos com deficiência, torna-se possível alcançar uma educação de qualidade. Fávero (2008), ao falar do direito à educação dos estudantes com deficiência na mesma sala de aula dos demais alunos, ressalta que “as mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantir às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral” (FÁVERO, 2008, p. 17).

5.2 Articulação entre a escolarização e o AEE: orientações do DF e a prática pedagógica na escola

A meta 4 do PDE, ao falar sobre a universalização do atendimento educacional aos estudantes, prevê a estratégia 4.3 “a articulação pedagógica em rede, envolvendo o atendimento no ensino regular na modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (DISTRITO FEDERAL, 2015). Essa articulação deve envolver todos os profissionais que estão ligados à escola para que o estudante tenha a sua inclusão garantida.

A Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b) também traz:

A inclusão de estudantes na classe comum do ensino regular requer o bom entendimento e a interação entre o(s) professor(es) capacitado(s) que atua(m) na regência de classe e o(s) professor(es) especializado(s) que atua(m) na instituição educacional. Essa interação beneficiará o estudante com deficiência, com TGD e com altas habilidades em sua aprendizagem e desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2010b, p. 64)

Compreende-se que a interação entre os docentes do AEE e da classe comum trazem contribuições para a inclusão dos estudantes. O PPP da escola (2018a, p. 48), traz no Plano de Ação da Sala de Recursos D.V. entre os seus objetivos “estabelecer a parceria efetiva com os professores regentes para consolidar a inclusão dos ANEE”, os profissionais envolvidos são os professores da sala de recursos, professores regentes e coordenador pedagógico. As ações previstas são:

- Realizar oficinas sobre o método Braille e sorobã, capacitando professores regentes interessados;
- Orientar o professor regente na construção/elaboração da adequação curricular;
- Participar das coordenações coletivas, onde acontece a troca de experiências e sugestões de atividades significativas que promovam a valorização das ações inclusivas;
- Intervir nas ações pedagógicas realizadas em sala de aula, sempre que necessário e acompanhar os estudantes deficientes visuais do AEE em atividades extraclasse. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 48-49)

A professora Simone, do 3º ano, na sua sala de aula, guardava diversos materiais pedagógicos para trabalhar com a estudante, que haviam sido elaborados no Curso de Alfabetização em Braille, ela os utilizava em sala de aula. Também tinha várias atividades que já havia elaborado junto com a estudante, como maquete (com representação do espaço da sala de aula), gráficos, desenhos em alto relevo. Quando as atividades não estavam transcritas em braille, ela ditava. A sua postura era de dar o máximo de autonomia para a

estudante D.V. para que ela pudesse participar de todas atividades na sala e fora também, nas recreações, apresentações da escola, dentre outras (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A professora Marina, do 4º ano, nas aulas, utilizava atividades transcritas em braille (produzidas pela SRM), mas quando não era possível, elas eram ditadas para que a estudante respondesse utilizando a máquina braille. Apesar de não ter formação específica na área de deficiência visual, a docente passou a se interessar para conhecê-la e em algumas atividades sentou-se ao lado da estudante para entender como ela resolvia as questões matemáticas no sorobã. Também mudou o mobiliário da sala, de forma que ficasse mais acessível para que a aluna pudesse ter mais autonomia ao transitar pelo espaço da sala e ter acesso a porta (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

As professoras da escola pesquisada falaram sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem na sala de aula com a estudante e de como se dá a sua articulação com o AEE. Em relação ao planejamento das aulas, as professora falam que é feito de acordo com o conteúdo que será trabalhado com a turma toda. Quanto às adequações curriculares, elas citam a transcrição e os materiais pedagógicos:

A adequação só na transcrição e na confecção do material em Braille porque ela acompanha muito bem os conteúdos e eu planejo de acordo com o conteúdo normal da sala. Eu fiz adequação só em relação ao material utilizado, o tempo, às vezes, de transcrição porque demora um pouco mais porque tem que ir para a sala de recursos e voltar pra mim. No mais, ela acompanha muito bem o conteúdo. (Marina)

Sim, tem uma adequação sim. Até porque por ela não ter a visão, a construção de conceitos é mais é no tato, é mais baseado na vivência que ela já tem, eu tenho que fazer todo esse resgate, o que que ela conhece do assunto. Então assim, o meu planejamento é o mesmo planejamento que eu faço pros outros, eu faço para ela, mas o dela é adaptado, entendeu? Então o dela é adaptado. O dela tem toda uma coisa do material (...). (Simone)

A fala da professora evidencia que o trabalho pedagógico é pautado de acordo com o que a estudante cega traz, partindo do pressuposto de que ela traz um conhecimento que deve ser levado em consideração conforme o que Mantoan (2008, p. 62) afirma “para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios”.

Segundo Simone, toda atividade trabalhada com as crianças, também era trabalhada com a aluna com deficiência visual, exceto as atividades que “dependiam muito da visão”, as demais eram todas adaptadas e de acordo com ela, a estudante acompanhava tranquilamente.

Ela relembra uma das aulas e menciona que algumas atividades precisam ser adaptadas na hora, o que exige criatividade:

(...) Eu lembro que a gente fez gráfico. Eu dei gráfico para os meninos. Construí um gráfico tátil pra ela na hora, no ato da aula, porque não dá tempo pra planejar para fazer essas coisas assim muito em casa. Se não eu levo muito material para fazer em casa, então tem muita coisa que é feita na hora. Meio que no improviso, ainda bem que eu sou uma pessoa criativa. (Simone)

Masini (2013) fala que as atividades dos estudantes com deficiência visual não devem ser diferenciadas pois o mesmo currículo deverá ser trabalhado com todas as crianças:

O professor não precisa se preocupar em oferecer atividades diferenciadas para o aluno cego porque este deverá cumprir o currículo da escola como todas as outras crianças. O diferencial está nos recursos a serem utilizados e no procedimento às vezes um pouco mais lento devido aos materiais adequados que tem de utilizar. (MASINI, 2013, p. 99)

O trabalho pedagógico também é abordado no PPP da escola, a sua organização se dá através de adaptações relativas ao currículo utilizado na sala de aula e adaptações individualizadas de currículo, que se refere ao modo como cada estudante será avaliado e atendido (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Com relação às avaliações, as professoras relatam que é contínua. Ela não é avaliada em apenas um momento pontual, ocorre em todos os momentos, e Marina fala que ela é observada quanto ao seu desenvolvimento para que sejam introduzidos novos conteúdos.

Ela é avaliada ao longo do processo. Na verdade, é uma avaliação processual porque em tudo que ela faz, na leitura, na oralidade, em todas as atividades ela é avaliada. Ela não é avaliada apenas naquele momento solene da avaliação, ela é avaliada em todos os momentos, ao longo do processo. (Simone)

Ela é avaliada na sala de recursos, tem a professora de apoio que ajuda na hora de fazer a avaliação. E a avaliação em sala de aula é constante, é contínua. Eu consigo perceber o nível que ela está, eu consigo ver se ela aprendeu aquele conteúdo, se eu posso cobrar ele em forma de avaliação. Então ela é constante. Eu fico sempre fazendo análises do que ela já sabe, do que eu já posso introduzir. Então é constante. Para eu saber se eu posso avançar com ela, a minha preocupação é essa, saber se eu posso avançar com a Joana⁴. (Marina)

Quanto à articulação entre o trabalho pedagógico das professoras do AEE e da sala comum, Ana traz na sua fala que essa interação é constante, segundo ela é “quase que diária”. Ela ainda diz que além de atender o aluno também precisa orientar o professor em relação ao

⁴ Nome fictício para a aluna com cegueira.

modo como ele vai trabalhar o conteúdo. Na fala das professoras da classe comum nota-se a importância da sala de recursos para o bom desenvolvimento do seu trabalho na classe regular.

Sim. Por exemplo, quando eu comecei a ver essa parte de matemática com a Joana, quando eu comecei a trabalhar essa parte de matemática com a Joana, ela veio do CEEDV, mas ela não tinha muito, ela tinha começado lá a ver matemática no soroban, então ela não dominava a técnica do soroban e nem eu. Mas aí o que que eu fiz, eu comecei a trabalhar com ela com material dourado, com material concreto, fazer tudo no concreto naquele Q.V.L. próprio pra deficientes visuais, e na sala de recursos, a professora Ana dava continuidade no conteúdo que eu tava dando na sala de aula. Ela trabalhava também unidade, dezena, centena, adição subtração, tanto no Q.V.L., como também no soroban. Inclusive, a Ana trabalhou essa parte um pouco mais a questão do soroban porque ela tinha vindo com essa parte ainda muito no início, tava muito frágil a formação que ela tinha no soroban, só fez dar início lá no CEEDV. Mas no caso, a Joana, ela tem o desenvolvimento normal, tranquilo. (Simone)

Total. É o tempo todo integração total. Sempre preciso do apoio deles e eles sempre me ajudam e estão dando o suporte necessário. Tudo que eu vou fazer aqui, eu necessito, dependendo da confecção do material, da transcrição também, já que eu não tenho curso e hoje eu vejo a necessidade de ter pelo menos um curso de Braille para saber transcrever as atividades, faz muita falta. (Marina)

Evidencia-se que a articulação entre o trabalho pedagógico da SRM e da classe regular contribui significativamente no processo de inclusão da estudante com cegueira. Na fala de Marina, além de falar do apoio que a sala de recursos dá ao seu trabalho, ela percebe que hoje é preciso que ela faça curso de Braille. Apesar do serviço de transcrição ser ofertado pela SRM, há uma grande demanda de materiais para serem transcritos, além de atendimentos que são atribuídos à professora do AEE, por esse motivo nem sempre os materiais que vão para transcrição retornam à sala comum rápido, o que demonstra que uma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência visual facilitaria o trabalho pedagógico da professora da sala de aula.

A orientação e elaboração de material-pedagógico para utilização na classe regular, e a articulação com a professora regente da classe comum com o objetivo de proporcionar o acesso da estudante ao currículo como foi apontado na fala das professoras, são atribuições do professor da sala de recursos que estão previstas na Orientação Pedagógica – Educação Especial (2010b) para apoiar a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado, toma outra forma, passa a ser um serviço ofertado de preferência na rede regular de ensino, no sentido de complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes que fazem parte do seu público alvo. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo principal compreender a organização e a oferta do atendimento educacional especializado para uma aluna com cegueira na rede pública de ensino do DF, permitindo conhecer a organização do AEE na escola, identificar a sua função no contexto pesquisado, analisar o processo de formação de professores para atuação nos sistemas educacionais inclusivos e as suas concepções sobre a inclusão escolar e averiguar se há articulação entre o trabalho pedagógico realizado no AEE e na classe comum.

Em relação ao AEE, a docente demonstrou fazer o planejamento levando em consideração o que é trabalhado na sala comum, identificando as dificuldades da estudante para buscar formas de diminuir essas barreiras que venham a impedir o seu processo de aprendizagem, demonstrando assim articulação entre o trabalho do AEE e da sala regular. A sala de recursos dispõe de materiais e recursos específicos que colaboram para o desenvolvimento da estudante com deficiência visual, alguns deles ela utiliza em sala de aula.

A educação especial, nos cursos de formação inicial de professores, não tem sido vista como parte essencial para o exercício da docência, portanto não tem preparado os professores para atuação nos sistemas educacionais inclusivos. Como a fala das professoras entrevistadas trazem, não houve contato com conteúdos que tratavam da educação especial, e quando houve, foi de forma superficial. Torna-se necessário que os cursos de formação inicial contemplem uma formação que de fato os prepare para atuarem nos ambientes educacionais inclusivos. Se as professoras da classe comum possuem a formação necessária para trabalharem considerando as especificidades dos estudantes, torna-se mais fácil planejar e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

Os dados apontaram alguns desafios como a falta de verbas para compra de recursos pedagógicos e acessibilidade arquitetônica que são essenciais para a inclusão dos estudantes com deficiência visual na escola comum. Também aparece a desvalorização dos profissionais do AEE, apesar das professoras da classe comum ressaltarem a importância da professora da sala de recursos, ela se sente inserida em um sistema que desconhece a rotina desse profissional e por não estarem na classe comum regendo para muitos alunos, não são vistos

com prestígio, não são reconhecidos pelo trabalho que realizam. A falta de tempo para elaboração de materiais também está presente na fala de uma das professoras, ela propõe uma parceria entre a escola e a Universidade com a participação de estagiários para apoiar nesse sentido.

Entretanto, apesar dos desafios, a inclusão tem contribuído para o desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar, proporcionado o crescimento, maior participação, não só para os estudantes público-alvo da educação especial, mas para a escola como um todo fazendo com que as crianças convivam entre si com mais respeito.

A importância da articulação entre a sala de recursos e a sala de aula tem se mostrado como um fator muito importante para favorecer o processo de inclusão da estudante com cegueira, pois o AEE complementa a sua escolarização e apoia o trabalho desenvolvido na sala comum no processo de produção de material acessível.

Com o presente estudo, busca-se contribuir para a compreensão da organização e oferta do AEE para a estudante com cegueira, mostra-se necessário que se amplie os estudos acerca da presente temática que tem trazido poucas discussões na área, tendo em vista a sua importância para a efetivação do direito à educação no processo de inclusão dos estudantes com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino.

PARTE III

PERSPECTIVAS FUTURAS

Mais uma etapa vai chegando ao fim, a graduação... e como esses 4 anos passaram rápido! Meu coração salta de alegria, levará as boas lembranças e a saudade. Foi um tempo de muito aprendizado, amadurecimento e crescimento. Foi um período em que me encontrei no curso e desde o início, ao estudar as primeiras disciplinas que abordavam a educação especial, fiquei curiosa e quis me enveredar nessa área.

Já quando estava na metade do curso, conheci a área de deficiência visual, a qual me despertou ainda mais interesse. Pretendo continuar estudando sobre ela e me especializar, se assim Deus permitir. Também pretendo fazer pós-graduação.

Almejo um cargo público, portanto irei estudar para concurso, em especial o da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Quero ser realizada profissionalmente, exercê-la com muita dedicação, seguir os bons exemplos que tive através das minhas professoras, pois assim começou a minha admiração pela profissão.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013 . Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em novembro de 2018.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. (Org.). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 17-36.
- BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apóiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 131-137.
- BRASIL. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em outubro de 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em março de 2018.
- _____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2018 – Caderno de Instruções**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Instru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.0>>. Acesso em novembro de 2018.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em setembro de 2018.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em setembro de 2018.
- _____. **Lei nº 13.146 de 06/07/2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em setembro de 2018.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em setembro de 2018.
- _____. MEC. SEESP. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Dispõe sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010c.
- _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em outubro de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008a.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008b.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 51-66.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; DOS SANTOS, Wederson Rufino. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** SUR, Rev. int. direitos humanos. vol.6 no.11, p.65-77. São Paulo Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

_____. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003.** DODF de 10.11.2003. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html>. Acesso em outubro de 2018.

_____. **Lei nº 4.317 de 09 de abril de 2009.** Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas e proteção e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=124953>>. Acesso em outubro de 2018.

_____. **Resolução CEDF nº 1 de 28 de março de 2017**. Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=342172>>. Acesso em outubro de 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico: Professor Carlos Mota**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012. 146p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica: educação especial**. Distrito Federal: SEEDF, 2010a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. Distrito Federal: SEEDF, 2010b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: SEEDF, 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais**. Brasília, SEEDF, 2018b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/PPP-CEEDV-CRE-PP-17set18.pdf>>. Acesso em novembro de 2018.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. O direito à diferença na igualdade de direitos: Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 15-27.

FIGUEIREDO, Ruta Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 141-145.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 64-89.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 67-80.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. **Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, Brasília, p.77-84, 2007.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 9-29.

NORONHA, Gilberto César de. **Da forma à ação inclusiva: Curso de professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

OLIVA, Diana Villac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. *Psicol. USP* [online]. 2016, vol.27, n.3, pp.492-502. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140099>.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o atendimento educacional especializado (AEE)**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e173991, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100135&lng=en&nrm=iso>. Acesso em novembro de 2018.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Set. 2017a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em novembro de 2018.

_____. **Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em novembro de 2018.

PETRÓ, Caroline da Silva. **A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais**. (Tese de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_c770a9a441ab45e676ebb4eeb2f4787f>. Acesso em novembro de 2018.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=301923>

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=301923>

SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento educacional especializado: Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 109-119.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2010. 180 p.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação.** (Tese de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUCR_686d29a2150ccb7bd70bf87f6048b987 >. Acesso em novembro de 2018.

SOARES, Adriany Tratcher Castro. **Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_a9c7c2bbdf15441afcac520c62491d2d>. Acesso em novembro de 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** Programa de pós-graduação em educação – Tese de Doutorado, UnB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf>. Acesso em outubro de 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professor(a) da sala de recursos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) da sala de recursos

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa relacionada à organização e oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual desenvolvida pela graduanda Layne Silva de Jesus sob orientação da professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no fornecimento de informações por meio de entrevista semiestruturada e questionário de perfil. Garantimos o sigilo das informações fornecidas, estas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você pode se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Também poderá entrar em contato com os pesquisadores para qualquer esclarecimento.

Em caso de concordância, solicitamos que assine o presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos sua contribuição.

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Para qualquer esclarecimento, segue contato: Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo _____

Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores da sala de aula regular



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa relacionada à organização e oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual desenvolvida pela graduanda Layne Silva de Jesus sob orientação da professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no fornecimento de informações por meio de entrevista semiestruturada e questionário de perfil. Garantimos o sigilo das informações fornecidas, estas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você pode se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Também poderá entrar em contato com os pesquisadores para qualquer esclarecimento.

Em caso de concordância, solicitamos que assine o presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos sua contribuição.

Brasília, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Para qualquer esclarecimento, segue contato: Professora Dr^a. Sinara Pollom Zardo _____

Apêndice C- Modelo do Questionário de perfil do entrevistado ⁵



Questionário de perfil do entrevistado – professor(a) da sala de recursos

Nome (apenas para organização dos dados da pesquisa): _____

1) Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino () Outro.

2) Qual sua idade? _____

3) Sobre a formação inicial (graduação)

3.1 Qual sua área de formação? _____

3.2 Em qual instituição você realizou sua graduação? _____

3.3 Ano de conclusão da sua graduação: _____

4) Sobre pós-graduação:

4.1 Você possui curso de pós-graduação: () Sim () Não

4.2 Qual o nível?

() Especialização. Área e ano de conclusão: _____

() Mestrado. Área e ano de conclusão: _____

() Doutorado. Área e ano de conclusão: _____

() Pós-Doutorado. Área e ano de conclusão: _____

5) Sobre formação continuada (cursos de extensão ou aperfeiçoamento):

5.1 Você tem participado de cursos de formação continuada? () Sim () Não

5.2 Em caso afirmativo, sobre quais temas? _____

⁵ Modelo de questionário de perfil utilizado na pesquisa “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, aprovada pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), no âmbito do Edital nº 13/2016.

5.3 Os cursos foram oferecidos pela SEEDF ou você que financiou a própria formação continuada: () SEEDF () Financiamento próprio

5.4 Você realizou algum curso na área da educação especial? () Sim () Não

5.5 Você realizou algum curso sobre a temática da deficiência visual? () Sim () Não

6) Sobre a experiência profissional:

6.1 Tempo de atuação na área da Educação: _____

6.2 Tempo de atuação na SEEDF: _____

6.3 Tempo de atuação na instituição local: _____

6.4 Tempo de atuação na atual função: _____

Apêndice D- Modelo do Questionário de perfil do entrevistado ⁶



Questionário de perfil do entrevistado – professor(a) da sala de aula regular

Nome (apenas para organização dos dados da pesquisa): _____

1) Qual o seu sexo?

() Feminino () Masculino () Outro.

2) Qual sua idade? _____

3) Sobre a formação inicial (graduação)

3.1 Qual sua área de formação? _____

3.2 Em qual instituição você realizou sua graduação? _____

3.3 Ano de conclusão da sua graduação: _____

4) Sobre pós-graduação:

4.1 Você possui curso de pós-graduação: () Sim () Não

4.2 Qual o nível?

() Especialização. Área e ano de conclusão: _____

() Mestrado. Área e ano de conclusão: _____

() Doutorado. Área e ano de conclusão: _____

() Pós-Doutorado. Área e ano de conclusão: _____

5) Sobre formação continuada (cursos de extensão ou aperfeiçoamento):

5.1 Você tem participado de cursos de formação continuada? () Sim () Não

5.2 Em caso afirmativo, sobre quais temas? _____

⁶ Modelo de questionário de perfil utilizado na pesquisa “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio”, aprovada pela Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), no âmbito do Edital nº 13/2016.

5.3 Os cursos foram oferecidos pela SEEDF ou você que financiou a própria formação continuada: () SEEDF () Financiamento próprio

5.4 Você realizou algum curso na área da educação especial? () Sim () Não

5.5 Você realizou algum curso sobre a temática da deficiência visual? () Sim () Não

6) Sobre a experiência profissional:

6.1 Tempo de atuação na área da Educação: _____

6.2 Tempo de atuação na SEEDF: _____

6.3 Tempo de atuação na instituição local: _____

6.4 Tempo de atuação na atual função: _____

Apêndice E – Modelo do Roteiro de entrevista professor(a) da sala de recursos



A organização e oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual

- 1) Fale um pouco sobre o seu processo de formação e como tornou-se professora do atendimento educacional especializado.
- 2) Quanto tempo tem de magistério? Já havia trabalhado com alunos com deficiência visual?
- 3) Na sua formação, você teve contato com conteúdos acerca da educação especial?
- 4) E em relação à deficiência visual, fez algum curso de formação?
- 5) Como é feito o planejamento do AEE? Quais são as atividades realizadas com os alunos com deficiência visual?
- 6) Como a aluna com deficiência visual é avaliada?
- 7) De que forma a sala de recursos apóia os alunos quanto à produção de materiais acessíveis?
- 8) Há articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos e o trabalho realizado na sala de aula? Como?
- 9) Como você percebe a inclusão escolar? Cite pontos positivos e negativos.
- 10) Como você avalia a inclusão dos alunos com deficiência visual na escola? Como você acha que deveria ser?

Apêndice F – Modelo de roteiro de entrevista professor(a) da sala regular



A organização e oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual

- 1) Fale um pouco sobre o seu processo de formação e como tornou-se professora dos anos iniciais.
- 2) Quanto tempo tem de magistério? Já havia trabalhado com alunos com deficiência visual?
- 3) Na sua formação, você teve contato com conteúdos acerca da educação especial?
- 4) E em relação à deficiência visual, fez algum curso de formação?
- 5) Como é feito o planejamento das suas aulas? Há adequação curricular para a aluna com deficiência visual?
- 6) Como a aluna com deficiência visual é avaliada?
- 7) Há articulação entre o trabalho realizado na sala de recursos e o trabalho realizado na sala de aula? Como?
- 8) Como você percebe a inclusão escolar? Cite pontos positivos e negativos.
- 9) O que muda quando há um aluno com deficiência visual na sala de aula?
- 10) Como você avalia a inclusão dos alunos com deficiência visual na escola? Como você acha que deveria ser?