



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

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DAS  
TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

JANINI GALVÃO FONSECA

BRASÍLIA  
2015

JANINI GALVÃO FONSECA

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DAS  
TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza.

**Brasília-DF  
Março/2015**

**JANINI GALVÃO FONSECA**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DAS  
TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ENSINO  
MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 30 de março de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza  
FE/ Universidade de Brasília - Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana da Costa Polônia  
Centro Universitário UNIEURO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues  
FE/ Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nara Maria Pimentel  
FE/Universidade de Brasília - Suplente

A todos que acreditam na educação como  
agente de transformação social.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, não apenas pela vida, mas por ser o motivo que me faz levantar todos os dias e viver a vida da melhor maneira possível.

Aos meus pais, Sônia e Isaias, que me conduziram a acreditar em mim e nos meus sonhos. Também aos meus irmãos (Paulo e Gustavo) e a minha querida avó Deuzina, que se constituiu fonte motivadora do meu caminhar.

Aos meus amigos, pela compreensão da negligência momentânea causada pelo alvoroço desse momento peculiar. Em especial, a Cristiane, pelas palavras de carinho e incentivo.

A minha orientadora, Amaralina Miranda de Souza, profissional exemplar, que me conduziu nessa jornada com dedicação, perseverança e sabedoria, a fim de fazer-me uma pessoa engajada na missão de ajudar a aprimorar a educação deste país.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, manifesto a minha profunda gratidão.

Não devemos ter medo das novas ideias! Elas podem significar a diferença entre o triunfo e o fracasso. (Napoleon Hill)

JANINI, G. F. *O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O USO DAS TECNOLOGIAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Orientadora: Amaralina Miranda de Souza.

## RESUMO

Este estudo se propôs a analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino médio do Distrito Federal (DF). A criação desses espaços faz parte da política pública inclusiva brasileira de acesso aos serviços de apoio educacional, que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante com necessidades educacionais específicas. Verifica-se que no ensino médio, o número de matrículas de estudantes com deficiência teve um expressivo aumento nos últimos anos, logo analisar esse atendimento e o uso das tecnologias empregadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no contexto do ensino médio se constituiu como uma necessidade urgente. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e para atender aos objetivos desse estudo foram utilizadas como estratégias de pesquisa, a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão. Esse estudo foi realizado no âmbito da Secretaria de Educação do DF (SEDF), mais especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais generalistas de escolas públicas de ensino médio do DF. Os sujeitos da pesquisa foram os professores de SRM e os estudantes atendidos nesses espaços. Os resultados da pesquisa mostraram que para os professores pesquisados os materiais pedagógicos que compõem as SRM não são adequados por serem infantilizados para os estudantes do ensino médio, e que as orientações da SEDF estão distanciadas das normas gerais do Ministério da Educação para implementação das SRM, o que resulta em mau uso dos materiais disponibilizados pelo Governo Federal para realização dos atendimentos. Foi constatado, também, que o AEE, segundo os alunos e os professores pesquisados, tem se organizado, na maioria das vezes, como reforço escolar dos conteúdos desenvolvidos em de sala de aula, o que descaracteriza esse atendimento. O estudo sugere que o AEE tem grande relevância na inclusão escolar dos estudantes do ensino médio, contudo, é necessário que haja uma reestruturação do serviço por parte do Governo local e Federal, com políticas públicas direcionadas para atender efetivamente às demandas educacionais específicas desses estudantes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Médio. Tecnologias na Educação. Sala de Recursos Multifuncionais.

JANINI, G. F. *THE EDUCATIONAL SPECIALIZED CARE IN MULTIFUNCTION RESOURCE ROOMS OF HIGH SCHOOL IN CAPITAL OF BRAZIL - FEDERAL DISTRICT*. Dissertation in Education. Brasilia: UNB / FE / Post graduate Program in Education, 2014. Advisor: Amaralina Miranda de Souza.

## **ABSTRACT**

This is a research that tried to study the Educational Specialized Care (ESC) in Multifunction Resource Rooms (MRR) of Educative Centers (EC) in capital of Brazil - Federal District (DF). The creation of these spaces is part of inclusive public policy on access to educational support services that promotes cognitive and social development of the student with special educational needs. In regular high school, the number of enrollments of students with disabilities has been growing in recent years so analyze the Educational Specialized Care and the use of technology in Multifunction Resource Rooms to support the teaching and learning process of students with disabilities in high school level was constituted as an urgent necessity. To understand the dynamics of this service, was elected a qualitative research methodology, and to answer the objectives of this study was used as research strategies document analysis, questionnaires, semi-structured interview and group discussion. This research was conducted as part of the Federal District Education Department (DFED), more specifically, in general Multifunction Resource Rooms of high school public schools. The research subjects were the MRR teachers and the students attended for these spaces. The survey results showed that for teachers surveyed the teaching materials that make up the MRR are not suitable being childish for high school students, and that the guidelines the DFED are set away from the general rules of the Ministry of Education to implement the MRR, which results in poor use of materials made available by the Federal Government to carry out the cares. It was noted also that the ESC, according to the students and the teachers surveyed, has organized, in most cases, as tutoring of the contents developed in the classroom, which mischaracterizes this service. The study suggests that ESC has great relevance in the school inclusion of high school students, however, there needs to be a restructuring of the service by the local and Federal Government with public policies directed to effectively meet specific educational needs of those students.

**Keywords:** Customer Specialized Education. Secondary Education. Technology in Education. Multifunction Resource Room.



**LISTA DE SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AH/SP** - Altas Habilidades/Superdotação

**ANEES** - Alunos com Necessidades Educacionais Específicas

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CED** - Centro Educacional

**CEM** - Centro de Ensino Médio

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONADE** - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

**DA** - Deficiência Auditiva

**DF** - Deficiência Física

**DF** - Distrito Federal

**DI** - Deficiência Intelectual

**DMU** - Deficiência Múltipla

**DV** - Deficiência Visual

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**GAB** - Gabinete

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**MEC** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educacionais Específicas

**ONU** - Organização Nacional das Nações Unidas

**Plano de AEE**: Plano de Atendimento Educacional Especializado

**PNEM**- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

**RE** - Regional de Ensino

**SEDF** - Secretaria de Educação do Distrito Federal

**SEESP** - Secretaria de Educação Especial

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncionais

**TA** - Tecnologias Assistivas

**TGD** - Transtorno Global do Desenvolvimento

**Unesco** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Especificação dos itens das Salas Tipo I.....	29
Quadro 2- Especificação dos itens das Salas Tipo II.....	30
Quadro 3. Itens Pesquisados nas SRM dos CEM do DF.....	30
Quadro 4. Disciplinas do Ensino Médio da Rede Pública do DF.....	45
Quadro 5. Perfil dos estudantes entrevistados.....	57
Quadro 6. Documentos levantados na pesquisa documental.....	58
Quadro 7. Centros de Ensino Médio com SRM.....	59

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Equipamento: teclado colmeia.....	31
Figura 2. Material Didático: tapete alfabético de encaixe.....	31
Figura 3. Material Didático: dominó de associação de ideias.....	31
Figura 4. Mobiliário: mesa redonda com cadeiras .....	32
Figura 5. Adaptação Física: acionador de pressão.....	40
Figura 6. Adaptação de Hardware: teclado reposicionado.....	41
para digitação com o pé	
Figura 7. Softwares Especiais de Acessibilidade: Livox .....	41

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Professores habilitados e as respectivas disciplinas.....	55
Tabela 2. Distribuição dos professores, segundo o tempo de atuação.....	56
Tabela 3. Número de estudantes das escolas públicas do ensino médio (DF) frequentes em sala de recursos por Deficiência, AH/SD e TGD.....	59
Tabela 4. Número de estudantes das escolas públicas do DF frequentes em Sala de Recursos por Regional de Ensino, Deficiência, AH/SD e TGD.....	60
Tabela 5. Número de estudantes dos CEM do DF frequentes em SRM por Regional de Ensino, Tipo de Deficiência, AH/SD e TGD.....	61
Tabela 6. Materiais existentes nas SRM.....	63
Tabela 7. Frequência de uso de materiais no AEE.....	65
Tabela 8. Número de estudantes atendidos em SRM, segundo tipo de deficiência, TGD e Transtornos.....	67
Tabela 9. Principais ações pedagógicas realizadas durante o AEE.....	69

## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DESAFIOS ENCONTRADOS.....</b>	<b>14</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva.....</b>	<b>22</b>
1.1.1. O Atendimento Educacional Especializado.....	24
1.1.2. As Salas de Recursos Multifuncionais.....	28
<b>1.2. Tecnologia na Educação.....</b>	<b>33</b>
1.2.1. O Professor e o Uso das Tecnologias.....	36
1.2.2. Tecnologia na educação inclusiva.....	38
<b>1.3. O Ensino Médio.....</b>	<b>43</b>
1.3.1. A O Ensino Médio no Contexto Inclusivo.....	46
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1. Delineamento da Pesquisa.....</b>	<b>53</b>
<b>2.2. Marco Contextual.....</b>	<b>54</b>
<b>2.3. Sujeitos da Pesquisa.....</b>	<b>54</b>
2.3.1. Professor de SRM.....	54
2.3.2. Estudantes Atendidos em SRM .....	57
<b>2.4. Procedimentos para Coleta dos dados e Resultados.....</b>	<b>57</b>
2.4.1. Análise documental.....	57
2.4.2. Questionário.....	62
2.4.3. Entrevista Semiestruturada.....	70
2.4.4. Grupo de Discussão.....	71
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1. Categorização.....</b>	<b>73</b>
4.1.1. Categoria 1 - Contexto do AEE no ensino médio.....	73
4.1.2. Categoria 2 - O uso das tecnologias nas SRM.....	77
4.1.3. Categoria 3 - Atuação do Professor de Sala de Recursos.....	79
<b>4.2. Considerações Finais.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>95</b>

APÊNDICE – 1 Questionário .....	95
APÊNDICE – 2 Roteiro de entrevista.....	99
APÊNDICE – 3 Termo livre esclarecido grupo de discussão.....	101
APÊNDICE – 4 Autorização para realização das entrevistas.....	103
<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>
ANEXO A - Formulário Plano de AEE.....	105
ANEXO B - Formulário de registro das adequações curriculares.....	114

## TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DESAFIOS ENCONTRADOS

Como professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) desde o ano de 2008, no decorrer de seis anos, trabalhei apenas o primeiro em sala de aula, o restante do tempo estive envolvida com o ensino especial, mais especificamente, como professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Possuo Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília e habilitação<sup>1</sup>, pela Secretaria de Educação, para ministrar aulas nos componentes curriculares de Biologia, Ciências da Natureza, Química e Matemática (1º grau).

Na Sala de Recursos, trabalhei efetivamente em escolas de ensino fundamental, na área de Exatas, que envolve disciplinas como ciências e matemática. Contudo, na experiência diária, era inviável trabalhar só com as disciplinas de uma única área, pois nem sempre havia a disponibilidade de outro professor.

Como professora de Exatas atuante em Salas de Recursos, sempre houve um profissional que trabalhava como professor de Códigos e Linguagens, que geralmente apenas possuía habilitação em Português e/ou Inglês, logo, ele demonstrava, tanto quanto o professor de exatas, dificuldades em disciplinas como Geografia e História, que deveriam ser ministradas por professores de Sala de Recursos da área de Humanas.

Percebeu-se, então, que essa organização dos atendimentos em grandes áreas (Exatas, Códigos e Linguagens e Humanas) na Sala de Recursos, na prática, muitas vezes não funcionava, pois não havia os três profissionais. Além do mais, as atividades e responsabilidades do professor de Sala de Recursos vão muito além dos atendimentos e, por isso, nem sempre era possível as duas professoras estarem presentes nos atendimentos, tendo que, muitas vezes, assumirem funções uma da outra, situação que, no ensino fundamental, ainda foi possível administrar. Contudo, ao atuar no atendimento de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no ensino médio, dada a extensão dos conteúdos das disciplinas, isso se tornou impraticável.

Mesmo com a pouca experiência profissional no AEE do ensino médio, foi possível questionar se a organização geral das SRM realmente atendia a essa etapa

---

<sup>1</sup> Credenciamento dado pela Secretaria de Educação do DF para o professor ministrar determinadas disciplinas do currículo.

da educação básica, uma vez que, era possível perceber algumas lacunas nos atendimentos, que me motivaram para a realização do presente estudo.

Nessa perspectiva, é importante compreender a proposta das Salas de Recursos Multifuncionais e o atendimento que ela oferece, ou seja, o AEE, no contexto do ensino médio. O interesse surgiu, portanto, das indagações da pesquisadora em sua trajetória profissional e acadêmica. A formação em Biologia e a experiência profissional no AEE, aliados aos desafios encontrados no caminho como professora de SRM despertaram o interesse pelo tema.

Considerando as características marcantes do ensino médio e a organização prevista para a educação inclusiva, surgiram as seguintes questões: como os professores de SRM do Distrito Federal (DF) têm se organizado na prática para oferecerem o AEE aos estudantes com deficiência do ensino médio? Quais/Como as tecnologias tem contribuído com esse atendimento no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem? Qual o papel da SRM em relação à inserção dos estudantes com deficiência na sociedade?

Compreender a dinâmica do AEE em escolas públicas de ensino médio contempladas com o programa de Sala de Recursos Multifuncionais pode ser uma proposta de pesquisa que certamente produzirá reflexões sobre o papel da SRM e suas contribuições no processo de inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência nessa etapa de ensino.

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço de aprendizagem e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando a superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos, logo, uma investigação sobre a organização desse espaço, pode contribuir para identificar os desafios e as conquistas da escola no âmbito da inclusão. Nessa perspectiva, foram definidos os seguintes objetivos:

## **OBJETIVOS**

### Objetivo Geral:

Analisar o Atendimento Educacional Especializado e o uso das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais no ensino médio do Distrito Federal.

### Objetivos Específicos:

- Mapear as Salas de Recursos Multifuncionais dos Centros de Ensino Médio do DF que atendem estudantes com deficiência.
- Identificar as tecnologias que são utilizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais dos CEM das Escolas Públicas do DF.
- Descrever o emprego das tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais do Ensino Médio.
- Caracterizar o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais do Ensino Médio.



## **APRESENTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em três capítulos e uma parte inicial introdutória. A parte inicial tratou de descrever o percurso profissional da pesquisadora e os desafios encontrados na educação especial, o que serviu de justificativa para eleger os objetivos do estudo, que foram apresentados logo em seguida. Uma breve introdução apresentando o contexto da pesquisa, finalizada com a parte introdutória.

O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica, trazendo questões referentes à organização da educação especial em uma perspectiva inclusiva, a importâncias das tecnologias na educação dos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (ANEE) e, por fim, trata do panorama do ensino médio brasileiro.

O segundo capítulo apresenta a metodologia da pesquisa e destina-se a descrever a trajetória metodológica pensada para o alcance dos objetivos propostos do presente estudo. O capítulo apresenta uma breve descrição sobre o método, o contexto e os sujeitos pesquisados e os procedimentos e as estratégias utilizadas para coleta de dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise e a discussão das entrevistas e do grupo de discussão, à luz dos fundamentos teóricos, sendo utilizados fragmentos de falas dos sujeitos pesquisados para favorecer a aproximação do estudo apresentado com a realidade investigada. Por fim, apresentam-se as considerações finais com as discussões ensejadas e as contribuições do presente estudo.

## INTRODUÇÃO

No século XVIII, a pessoa com deficiência era colocada à margem da sociedade. Até então, não havia preocupação em criar condições que pudessem inseri-las na sociedade. Foi somente na segunda metade do século XIX, na Europa, que surgem as primeiras ações sociais na área de ensino especial: a institucionalização da escola pública obrigatória e gratuita para todos e a criação de instituições que tinham a missão principal de “normalizar” aqueles que estavam fora dos padrões da “normalidade” estabelecidos para a época (RAMPELOTTO, 2004).

Por um longo período, a educação especial no Brasil desenvolveu ações voltadas para a “normalização” e o ensino era realizado em escolas especiais, privando o estudante com deficiência de conviver e aprender com os demais alunos, o que reforçava ainda mais a sua marginalização na sociedade. Mudanças profundas só começaram a ocorrer na educação especial, principalmente no Brasil, por volta da década de 90, século XX (BEYER, 2007).

Como resposta a uma mudança de paradigma, em que a pessoa com deficiência passa a ser vista como sujeito de direitos, a Unesco organiza, em 1994, a “Conferência Mundial de Educação Especial” em Salamanca, Espanha. Esse encontro foi formalizado pelo documento intitulado Declaração de Salamanca, assinado pelo Brasil, juntamente com outros países, que, entre outras coisas, recomenda que os Estados priorizem a educação de pessoas com deficiências nas escolas regulares (BRASIL, 1994). Desde então, o Governo Brasileiro vem desenvolvendo ações com o intuito de promover a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular e fortalecer os serviços de apoio especializado a esses sujeitos.

Nesse contexto, a escola passa a considerar a diferença humana como valor pedagógico e a questionar o processo de ensino, com intuito de reconhecer os diferentes percursos de construção do conhecimento, independente da condição física, intelectual ou sensorial do estudante (BRASÍLIA, 2010).

As diferenças são concebidas como realidades sociais e históricas, que sempre estão em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, ou seja, são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Nesse contexto, as

diferenças são intrínsecas aos processos pedagógicos e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como o reconhecimento do outro.

Em 1996, a LDB definiu o ensino médio como a última etapa da educação básica que tem como função o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Contudo, o debate sobre a organização e a função do ensino médio surge apenas no início deste século, a partir do compromisso ético e político de universalizar a educação básica, de garantir a qualidade da educação e de promover o respeito à diversidade humana (CORTI, 2009).

Ao considerar a perspectiva de organização de uma educação para todos, que respeite as diferenças humanas e geracionais, é necessário refletir acerca da condição humana do estudante com deficiência para o exercício de práticas sociais democráticas (ZARDO, 2012).

Diante dessa percepção social de que a pessoa com deficiência é sujeito de direitos, ações políticas direcionadas a promover a inclusão têm favorecido o acesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. No período entre 2006 e 2010 houve um aumento de 82% de estudantes com deficiência matriculados no ensino médio (ZARDO, 2012). O avanço nas matrículas contraria a antiga ideia pessimista de que esses sujeitos seriam incapazes e incompetentes para a aquisição de conhecimentos mais avançados da educação.

Todavia, a inclusão escolar não pode ser avaliada somente pela perspectiva do acesso. São necessários também recursos específicos, profissionais capacitados, apoio educacional especializado e um sistema de ensino organizado para que as demandas dos estudantes sejam realmente atendidas, uma vez que essa etapa é caracterizada pela complexidade dos conteúdos e pelo grande número de disciplinas que dividem as áreas do conhecimento (BRASIL, 1996).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um tipo de serviço de apoio educacional oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, que se constitui em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência,

favorecendo o seu acesso ao currículo. Ou seja, o serviço é que cria condições para que a pessoa com deficiência possa estar na escola regular (BRASIL, 2011).

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamentado pela Presidência da República, define a oferta obrigatória do AEE, que, de acordo com o § 2.º do art. 2.º, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Diante disso, a inclusão educacional é um direito do estudante e, portanto, exige que a escola organize suas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o Governo Federal cria em 2007, pela Portaria n.º 13 do Ministério da Educação, o Programa de Implantação de SRM com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado para fortalecimento do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência.

O Decreto n.º 7611 de 2011 define as Salas de Recursos Multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Esses espaços têm como objetivo promover o processo de inclusão e apoiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência incluídos na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

A modernização da SRM potencializa a aproximação do estudante a sua realidade tornando o conhecimento mais significativo, uma vez que as tecnologias têm despertado o interesse de jovens e crianças (SANTOS, 2012; LÖBER, 2010).

Souza (2007) defende o uso do computador como forma de ensinar o estudante com necessidades educacionais específicas, considerando-o como uma ferramenta que pode ser adaptada aos diferentes estilos de aprendizagem, aos distintos níveis de capacidade e interesse e às diferentes situações de ensino que

necessitam considerar a flexibilidade, como forma de responder à diversidade de demandas educacionais específicas encontradas em sala de aula.

Ao considerar o ensino médio como a última etapa da educação básica e conseqüentemente como o responsável pela preparação do estudante para enfrentar o mercado de trabalho, exercer sua cidadania, ou, ate mesmo, prosseguir em seus estudos, o papel do AEE no ensino médio toma uma forma de maior alcance, pois além de oferecer o apoio pedagógico, ele também deve articular com a escola ações que dê ao estudante condições de exercer atividades sociais após a conclusão dos estudos.

Estudos mostram que, além da responsabilidade com a educação para o trabalho e para a vida, o ensino médio possui peculiaridades que o diferencia do ensino básico, tais como: o privilegio dos conhecimentos específicos das áreas, em detrimento dos saberes da docência e a divisão do conhecimento em várias disciplinas, o que, na perspectiva da educação inclusiva, exige do professor de sala de recursos uma boa articulação com todos os professores regentes e conhecimento vasto das diversas disciplinas (ZARDO, 2012).

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. A Educação Especial e A Perspectiva Inclusiva

No Brasil, a organização dos serviços para o atendimento das pessoas com deficiência teve início no século XIX, contudo, durante todo esse século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência. A inclusão da educação especial na política educacional brasileira só vem a ocorrer no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX (MAZZOTTA, 2011).

A educação especial esteve organizada por muito tempo como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular, esse entendimento levou a criação de instituições especializadas para os estudantes, chamadas de escolas especiais. Essa organização, que esteve alicerçada no conceito de normalidade e anormalidade, determinou formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente fundamentados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (MITTLER, 2003).

Contudo, o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos, enfrentando a situação de exclusão escolar dos estudantes que estão em desvantagem social e dos que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Na atualidade, a educação especial tem como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SP), definidos pelo texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) como:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL/MEC, 2008, p.15)

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

Atualmente, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A definição acima de educação especial possui uma perspectiva inclusiva, pois se baseia em uma educação onde os estudantes estejam matriculados, preferencialmente, em escolas regulares e que recebam atendimento conforme as suas necessidades educacionais específicas.

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, ou seja, perpassam desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de

recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo (ARANHA, 2003).

Segundo Aranha (2003), as adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Esse documento permite que o professor de sala de aula, com o auxílio do professor de SRM, realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado para atender às demandas dos alunos com necessidades específicas. Não é um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes. No anexo B (p. 114) há um formulário de adequação curricular proposto pela Secretaria de Educação do DF (SEDF) para ser utilizado por seus profissionais.

Se de um lado a adequação curricular é o instrumento que orienta as ações que serão aplicadas aos estudantes com NEE em sala de aula, por outro, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE) é o instrumento que orienta as ações dos professores de SRM nos atendimentos (OLIVEIRA, 2013).

Esse instrumento também pode orientar o preenchimento das adequações curriculares, bem como, propor ações aos gestores para facilitar o acesso pleno do estudante ao ambiente escolar e ao currículo, como pode ser observado no anexo A (p.105), que mostra um formulário de Plano de AEE organizado pela SEDF com orientações para o preenchimento desse documento.

### **1.1.1. O Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O direito dos estudantes com deficiência ao ensino regular está previsto na Constituição Federal da República (1988), quando define que:

O dever do estado coma educação será efetivamente mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (CF, 1988, art.208, III)

A convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU que ocorreu em Março de 2003, sustenta que as pessoas com deficiência devem receber



apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação com medidas individualizadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de uma inclusão plena.

Nesse contexto, a educação dos estudantes com necessidades educacionais específicas requer ações especializadas que, simultaneamente, adotem alternativas e procedimentos pedagógicos variados, observados os princípios da equidade e da qualidade (COLL, 2010). Nesse sentido, o AEE surge como ferramenta de apoio ao processo de educação inclusiva. Beyer (2007, p. 85) definiu educação inclusiva:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

O AEE é uma ação instituída pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (BRASIL, 2008), para dar suporte aos estudantes com necessidades educacionais específicas que estão inclusos na rede regular do ensino público do Brasil. Esse atendimento é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e à participação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Embora seja a oferta obrigatória, participar do AEE é uma decisão da família.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) pontua:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Em síntese, a política supracitada define o AEE como apoio ao desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, ainda disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização, oferece tecnologia assistiva e adequada e produz materiais didáticos e pedagógicos específicos e oportuniza o enriquecimento curricular dos alunos com altas habilidades (BRASIL, 2008).

O AEE que ocorre em SRM deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas. Por isso, a avaliação torna-se imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular.

Nesse sentido, o Plano de AEE surge como um instrumento de registro que possibilita a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que retrata as condições do aluno para acessar os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender. O planejamento também prevê informações sobre a vida escolar dos estudantes, a família e as potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto pela sala de recursos (OLIVEIRA, 2013).

O AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Esse atendimento deve ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao turno da classe comum, na própria instituição educacional, polo ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2009).

O documento Orientações Pedagógicas (BRASÍLIA, 2010) do Ensino Especial do DF é uma atualização do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal publicado em 2006. Esse documento orienta as ações para a implantação da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares do DF, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 do Ministério da Educação. O trecho abaixo descreve de forma sucinta como se dará a inclusão na região do DF:

Ressalta-se que o movimento de inclusão escolar previsto para esta Secretaria de Estado de Educação será implementado de modo contínuo e processual a fim de atender à diversidade presente na rede de ensino. Com isso, não se busca a dissociação das vivências passadas, mas orienta-se por novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino, voltado à implementação de efetiva e eficaz educação inclusiva. (SEDF, 2010, p.11)

Conforme o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, do MEC, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial e específica que o habilite para o exercício da docência na educação especial. As atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE estão listadas no art. 13 da mesma Resolução:

- 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. (BRASIL, 2009, p. 3)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Sistema Braile, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos para cego, atividades de vida autônoma, tecnologias assistivas, desenvolvimento de processos mentais, adequação e produção de materiais didático e pedagógicos e práticas de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) pontua também que o AEE será realizado preferencialmente em Salas de Recursos e servirá como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Destaca-se que, o ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino de LIBRAS, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva -TA, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

### **1.1.2 As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços organizados preferencialmente em escolas de ensino regular, destinadas a realizar o AEE. Elas deverão ser equipadas com materiais pedagógicos e tecnologias específicas custeadas pelo Governo Federal, pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, para atender os estudantes com deficiência (BRASIL, 2007).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, que tem como objetivo destinar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino regular foi instituído em 2007 e, até 2012, já havia contemplado 37.601 salas, de acordo com a Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAEI), MEC.

A implantação do programa está sendo realizada em etapas e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como uma de suas ações ampliar o número de salas e equipamentos para a educação especial e a capacitação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e foi lançado em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre o plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” (SALOMÃO, 2013).

Segundo as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial (BRASÍLIA, 2010), a organização funcional das SRM do DF obedece a dois modelos básicos: salas de recursos generalistas e específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos (DA),

sala de recursos para deficientes visuais (DV), estudantes com baixa visão (BV) e sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SP).

As Salas de Recursos são caracterizadas como multifuncionais, por possuírem uma grande quantidade de tecnologias que facilitam a acessibilidade dos alunos com necessidades específicas. Existem dois modelos dessas salas a tipo I e a tipo II, cada uma com equipamentos comuns e específicos. O modelo I é implantado em SRM que não oferece AEE para alunos cegos e o modelo II tem todos os instrumentos do modelo I, acrescidos de materiais para o atendimento do aluno cego, tais como impressora em Braille, alfabeto em Braille, *scanner* com voz, globo terrestre tátil, calculadora sonora, bolas com guizo, máquina de escrever em Braille e outros (BRASIL, 2010).

Segue abaixo, nos quadros 1 e 2, os materiais que compõe as Salas Tipo I e as Sala Tipo II, respectivamente, segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 do MEC. Mas, entre os anos de 2011 e 2013, essa lista foi atualizada.

Nesse sentido, a reunião dos materiais do quadro 1 e 2, juntamente com os itens de atualização até 2012, constantes no Manual de orientação do MEC, resultou na elaboração da lista de materiais pesquisados em SRM do questionário (quadro 3, p.30).

#### **Quadro 1- Especificação dos itens das Salas Tipo I**

<b>Especificação dos itens da Sala Tipo I:</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
<b>Equipamentos</b>	
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 colmeia	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
<b>Mobiliários</b>	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. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2010.

**Quadro 2- Especificação dos itens das Salas Tipo II**

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
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. MEC/SEESP, 2010.

**Quadro 3. Itens Pesquisados nas SRM dos CEM do DF**

<b>Itens</b>	<b>Itens</b>
Acionador de pressão	Mesa redonda
Alfabeto Braille	Mesas para computador
Alfabeto móvel e sílabas	Microcomputadores
Armário	Mouse com entrada para acionador
Bandinha Rítmica	Mouse estático de esfera
Bolas com guizo	Quadro branco
Cadeiras	Quebra Cabeças - seqüência lógica
Caixa Tátil	Sacolão Criativo Monta Tudo
Dominó de Animais em Libras	Scanner
Dominó de Associação de Idéias	Scanner com voz
Dominó de Frases	Software Comunicação Alternativa
Dominó de Frutas em Libras	Suporte para leitura
Dominó tátil	Tapete Alfabético Encaixado
Esquema Corporal	Teclado com colmeia
Estabilizador	Soroban
Globo Terrestre tátil	Calculadora Sonora
Impressora	Guia de Assinatura
Kit de lupas manuais	Impressora Braille
Laptop	Kit de Desenho Geométrico
Lupa eletrônica	Máquina de escrever Braille
Material Dourado	Punção
Memória de Numerais	Reglete de Mesa
Memória Tátil	
Mesa para impressora	

Adaptação do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. MEC/SEESP, 2010.

Como pode ser visto nos quadros 1 e 2, os itens de acessibilidade das Salas tipo I estão divididos em três categorias: equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. Essas listas sofrem atualizações regulares. Para melhor visualização, segue a imagem e a especificação de alguns desses materiais

**Figura 1. Equipamento: Teclado Colmeia**



O teclado colmeia é um equipamento destinado à pessoa com necessidade especial motora. O estudante com deficiência motora, geralmente, encontra uma grande dificuldade em usar o teclado convencional. Esse instrumento permite que o aluno possa redigir textos no computador e, também, realizar outras atividades, fazendo com que o teclado seja um grande aliado da educação inclusiva.

**Figura 2. Material Didático: Tapete Alfabético de Encaixe**



O tapete alfabético de encaixe é material didático que tem como objetivo estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita através de atividades de análise auditiva, construção de palavras e leitura espontânea.

**Figura 3. Material Didático: Dominó de Associação de Ideias**



O dominó de associação de idéias, também classificado como material didático, é jogado como um dominó convencional. As peças são viradas para baixo e cada jogador escolhe seis peças. Escolhe-se por sorteio o primeiro a jogar, este deve pegar uma peça e colocá-la na mesa. O próximo deverá escolher uma peça que tenha o desenho associado à figura desenhada em um dos lados da primeira. Joga-se uma peça de cada vez. O jogo prossegue até que todas as peças tenham sido colocadas ou não haja lugar para mais nenhuma outra peça, então, o jogador perde a vez e pega uma peça na mesa. Ganha o jogo quem conseguir colocar todas as suas peças ou ficar com o menor número delas na mão. Apesar de ser indicado, pelo fabricante, para crianças de 2 a 4 anos, esse jogo compõe a lista de materiais de SRM de toda a educação básica (inclusive o ensino médio), assim como o tapete alfabético de encaixe.

**Figura 4. Mobiliário: Mesa Redonda com Cadeiras**



A figura 4 ilustra a mesa redonda e as cadeiras que estão sendo distribuídas pelo programa do MEC para as SRM. Percebe-se que os mobiliários são destinados a crianças, pois são materiais frágeis e, na maior parte das vezes, não comporta o peso de jovens e adultos, motivo pelo qual quebram com facilidade quando utilizados por outro público, que não sejam crianças.

Importa compreender se os materiais destinados as SRM atendem às necessidades específicas dos estudantes com deficiência do ensino médio e se as especificidades dessa etapa são consideradas na escolha dos materiais.

Uma vez que, não se pode deixar de destacar a importância do programa em relação aos recursos tecnológicos que são oferecidos, uma vez que



esse programa contempla equipamentos de acessibilidade básicos necessários às pessoas com deficiência para terem acesso ao currículo, além de computadores e periféricos, que são recursos com potencial pedagógico (RAIÇA, 2008).

## 1.2. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

O conhecimento crescente do homem colocado em prática dá origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, ou seja, a tecnologia. As tecnologias são muito antigas, e foi graças à engenhosidade humana que ela se aperfeiçoou ao longo do tempo (KENSKI, 2007).

O termo tecnologia, se generalizado, se concentra em qualquer meio para prover os produtos necessários para o sustento e conforto do homem (MARTINO, 1983). Um estudo realizado por Fonseca, Masciano e Souza (2013) mostrou que o professor possui um conceito amplo sobre tecnologia, referindo-a como qualquer ferramenta que facilite o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, dando como exemplo desde o computador a um simples lápis adaptado para facilitar à escrita. Contudo, as tecnologias pesquisadas e discutidas neste estudo abordarão as novas tecnologias, ou seja, recursos mais modernos como a informática, a multimídia, softwares e as caracterizadas assistivas. As considerações de Kenski (2007, p.21) a seguir apresenta o conceito de novas tecnologias como uma evolução ao longo do tempo:

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas novas tecnologias para o aproveitamento desses recursos da natureza, de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente novas tecnologias, cada vez mais sofisticadas.

Na educação, de modo geral, as tecnologias têm apresentado grande possibilidades de expansão do processo ensino-aprendizagem, na medida em que facilitam e enriquecem tanto as ações pedagógicas quanto a organização de ambientes de aprendizagem atrativos e desafiadores para alunos e professores.

Dentre as novas tecnologias, destaca-se o computador. Essa ferramenta tanto pode ser usada no ambiente escolar para ensinar sobre computação como pode ser usada como mídia educacional, ou seja, uma ferramenta educacional de

compreensão, aperfeiçoamento e de possíveis mudanças na qualidade do ensino (VALENTE, 1999).

Logo, o computador pode ser uma ferramenta pedagógica, quando é integrado em um conjunto de praxes na escola, no lar ou noutra local com o objetivo de ensinar ou aprender, envolvendo uma relação com um professor ou um aluno. No entanto, o computador não é uma tecnologia educacional quando empregado para atividades sem qualquer relação com ensino-aprendizagem, como por exemplo, o controle de estoque dentro de uma empresa.

Valente (1999) defende duas possibilidades do uso do computador como ferramenta pedagógica no ambiente escolar: como máquina de ensinar e como ferramenta educacional. Quando utilizado como máquina de ensinar, espera-se que o computador repasse ao aluno determinado conteúdo, através de programas desenvolvidos com esse intuito. Essa modalidade pode ser caracterizada como uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino. Ao aluno cabe um papel passivo diante do computador, que lhe fornece as respostas desejadas.

A segunda possibilidade apresentada pelo autor é a utilização do computador como uma ferramenta educacional. Segundo essa modalidade, o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador. As tarefas podem ser a elaboração de textos, usando os processadores de texto; pesquisa de banco de dados já existentes ou criação de um novo banco de dados, dentre outras atividades.

O computador como ferramenta pedagógica permite aos estudantes procurar e selecionar informações, ao invés de apenas memorizá-las, para solucionar problemas e aprender sobre eles, já que vivemos em um mundo essencialmente informatizado no qual os fatos ocorrem rapidamente, exigindo dos sujeitos flexibilidade e adaptação.

Assim, o uso do computador como ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores compreendam, vivenciem, aceitem, flexibilizem as inúmeras possibilidades da ferramenta, adaptando-a de forma a contribuir com a educação. Como afirma Giraffa (1993, p.3):

A utilização do computador fica especialmente justificada se pensado como elemento integrante da comunidade escolar, pela ação pedagógica que ele viabiliza. A simples modernização de técnicas não garante melhorias significativas no processo educativo. O substantivo é a Educação e o modo de viabilizá-la deve estar embasado em fundamentos psico-pedagógicos que explicitem uma certa concepção de ensino e aprendizagem.

As tecnologias têm modificado fortemente a sociedade e isso reflete diretamente nas relações didáticas, por isso, esses instrumentos estão cada vez mais inseridos no ambiente escolar e um grande contingente de professores avança rumo ao uso da tecnologia como ferramenta pedagógica para a educação. (BRANCO, 2009) Diante disso, a escola não poder ficar indiferente diante das mudanças ocorridas na sociedade, tornando-se importante o estudo das novas tecnologias no contexto escolar.

Behrens (2008) afirma que a influência dos avanços dos meios de comunicação e o atual novo modelo de economia globalizada não comportam mais um ensino conservador baseado na transmissão de conhecimentos. A aprendizagem precisa, antes de tudo, ter significado para os sujeitos para que esses possam construir e desconstruir conhecimentos.

Löbler, et al. (2010) investigaram o impacto da tecnologia da informação no desempenho das escolas de ensino médio no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e constataram que as escolas com melhor infraestrutura e uso dos ativos de tecnologia da informação nas atividades educacionais foram as que apresentaram maior desempenho no exame. Essa pesquisa sugere que de alguma forma a tecnologia pode estar influenciando o desempenho cognitivo dos estudantes no ensino médio.

As novas tecnologias estão cada vez mais inseridas na realidade das escolas de educação básica e podem despertar múltiplas competências exigidas de um cidadão no contexto atual, como as habilidades de convivência e a capacidade de explorar e transformar os conhecimentos socialmente construídos (RAIÇA, 2008).

Contudo, ainda que o número de computadores e a disponibilidade de internet estejam aumentando nas escolas, não há uma garantia de que seu uso seja adequado às necessidades dos estudantes, para tanto, deve-se considerar, também, o uso intencional das ferramentas pelo professor para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos, promovendo situações de aprendizagem.

### 1.2.1. O Professor e o Uso das Tecnologias

O uso das tecnologias na educação é um processo que ocorre em diversos países, mesmo que seja de forma desigual. Sabemos que no Brasil, uma grande parcela das escolas possui salas de informática, mas, infelizmente, poucas vezes são utilizadas devido à falta de recursos técnicos e humanos (RAIÇA, 2008). Mesmo assim, é primordial que os alunos tenham acesso a essa nova ferramenta, pois a escola é um ambiente que possui o dever de preparar os alunos para as diversas atividades profissionais presentes em um futuro cada vez mais próximo.

Para que o professor possa utilizar a tecnologia como ferramenta pedagógica, ele precisa inicialmente se apropriar do seu uso. Segundo Morin (2005), é preciso adequar formação dos professores para que ela possa atender ao mundo pós-moderno, onde, a cada dia, novas ferramentas tecnológicas estão à porta.

Contudo, a formação do professor deve ir além do domínio da técnica.

Araújo adverte:

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (2005, p. 23-24)

Nesse contexto, é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador na construção do conhecimento do aluno. Assumir-se como professor mediador requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada. É preciso ter metas e objetivos, conhecer sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando.

Behrens (2008) afirma que o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender. Na realidade torna-se essencial que professores e alunos estejam num permanente processo de aprender a aprender.

O aprender a aprender implica na necessidade de o indivíduo perceber que é um ser incompleto, em constante transformação. Assim, o papel de detentor do saber, assumido pelos professores na pedagogia tradicional, cede espaço para o surgimento do professor mediador. Esse se coloca na condição de aprendiz,

compartilha, colabora, fomenta a autoria e a coautoria, ele se dispõe a aprender com as mudanças (SILVA, 2011).

A partir desse enfoque, pode-se considerar o professor mediador como aquele responsável por fomentar a colaboração entre os discentes através de atividades que proporcionem uma aprendizagem construída em grupo e com enfoque transdisciplinar.

Destaca-se que o computador, como qualquer outro recurso tecnológico usado nas escolas, por si só, não é capaz de fazer milagres. Ele é ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento, que norteie a prática docente, sendo indissociável a uma metodologia de ensino.

Dessa forma, exige-se do educador um nível de conscientização e envolvimento significativo na efetiva elaboração de um novo fazer pedagógico, a partir da sua prática pedagógica antiga, mesmo sob os riscos de se tornar um processo mais demorado e muito mais desafiador, porque obriga a inevitáveis rompimentos com situações já acomodadas. Contudo, ainda são atuais os desafios apresentados por Almeida (2012) para os educadores

O computador, embora nascido de uma dada civilização e para solucionar dados problemas, hoje é um patrimônio transcultural. A absorção crítica de sua utilização na educação deve ser procedida de análises das questões mais radicais que afligem esta dimensão da cultura brasileira. Como tarefa dos educadores, cumpre desenvolver uma pedagogia do uso crítico da informática na educação. Um desafio. Outro desafio: a difícil questão do equilíbrio entre reflexão, competência e tempo. (ALMEIDA, 1998, p. 52)

O uso da tecnologia na educação pode se constituir em estratégia importante para aprimorar o ensino, proporcionando fácil acesso ao conhecimento para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, poder ser inserida pedagogicamente e didaticamente em atividades disciplinares ou interdisciplinares. Registra-se, porém, que muitos professores ainda são contrários ao uso da informática aplicada à Educação, assim como afirma Area:

Os professores pertencem a um grupo que por sua idade, foi alfabetizado culturalmente na tecnologia e formas culturais impressas. A palavra escrita, pensamento academicamente textualizado, o cheiro de papel, a biblioteca como cenários do saber foram, e são, para uma imensa maioria de professores, o único hábitat da cultura e do conhecimento. (2006, p.168)

Portanto, o que encontramos, no cenário atual, é uma variedade de professores desmotivados e que encontram muitas dificuldades em lidar com esses novos recursos tecnológicos. Entretanto, mesmo que haja uma parcela de professores que apresentem dificuldades nesse novo processo, é necessário que esses professores busquem alternativas para obterem conhecimentos relacionados ao uso de recursos tecnológicos na educação, e em especial, o computador.

Valente (1999) expõe que a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, descobrindo a melhor maneira de integrar tecnologia e prática pedagógica. Relata ainda sobre essa prática inovadora:

...possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação. (Valente, 1999, p.12)

Nesse sentido, diante da importância do professor dominar as ferramentas tecnológicas e do surgimento dinâmico de novos recursos digitais pedagógicos, que estão sendo disponibilizados, se faz necessário que o professor receba uma formação adequada para atuar com estes novos recursos digitais pedagógicos, que o estimule a trabalhar para que o processo educacional possa realmente ser renovado e aprimorado.

### **1.2.2. Tecnologia na Educação Inclusiva**

Segundo Raiça (2008), as tecnologias no contexto da Educação Inclusiva são de grande importância quando são usadas de forma intencional para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos face as suas demandas no âmbito intelectual, físico, sensorial e motor com repercussão nas dimensões sócio-afetivas. Para a autora, o acervo tecnológico entra nas escolas brasileiras de forma crescente, o que permite aperfeiçoar a qualidade da educação especial e a autonomia dos alunos com NEE.

As pessoas com deficiência são grandes beneficiárias da expansão do conhecimento que o homem tem adquirido ao longo do tempo. Esse conhecimento tem resultado na criação de novas tecnologias que oferecem ao sujeito com

deficiência qualidade de vida e acesso à informação, e isso passa a ser compartilhado pela escola.

A educação inclusiva integra a diversidade e dá oportunidade aos alunos conhecerem e refletirem o mundo na sua totalidade e realidade. A compreensão da educação inclusiva com olhares voltados para uma sociedade da informação e tecnologia para todos começa a ganhar força em 1995 na Conferencia Geral da Unesco (organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), assinalando que na era digital, educação, equidade social e inclusão estão cada vez mais vinculado ao universo tecnológico (NICOLUSCU, 1999).

O uso de tecnologia nas escolas inclusivas pode contribuir com o ensino e a inclusão de estudantes com deficiência na escola e na sociedade, transformando-se em preciosa ferramenta pedagógica que favorece a aprendizagem inclusiva, colaborativa, diversificada e contextualizada (RAIÇA, 2008). Mas, para que isso ocorra, é preciso professores capacitados que promovam a qualidade do ensino.

As SRM são ambientes projetados e equipados com tecnologias, dentre essas, destaca-se as tecnologias assistivas, que se destinam para apoiar as ações que viabilizem o acesso do estudante ao currículo.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BERSCH, 2008, p.32).

A TA integra, também, recursos de acessibilidade. Segundo o Instituto de Tecnologia Social (ITIS BRASIL, 2008), os recursos de acessibilidade são divididos em três grupos:

a) Adaptações Físicas ou Órteses: São todos os aparelhos ou adaptações utilizadas no corpo do aluno e que facilitam sua interação com o computador. São especialmente para alunos com Paralisia Cerebral, que apresentam sequelas no seu tônus muscular. O acionador de pressão (figura 5) é um exemplo de TA com função de oferecer acessibilidade.

**Figura 5. Adaptação Física: Acionador de Pressão**



O acionador de pressão, conectado ao mouse, é utilizado geralmente por alunos com deficiência física. Em casos que os alunos apresentam amputação de braços, por exemplo, o acionador poderá ser ativado com o queixo ou, se o aluno apresenta dificuldades motoras nas mãos, o acionador poderá ser ativado com o movimento do cotovelo.

b) Adaptações de Hardware: São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos dos computadores nos periféricos ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção são especiais e adaptados. Um simples reposicionamento do teclado do computador perto do chão para digitação com os pés é considerada uma adaptação de hardware e, assim, diversas variações podem ser feitas no posicionamento dos periféricos para facilitar o trabalho do aluno (figura 6).



**Figura 6. Teclado reposicionado para digitação com o pé: Adaptação de Hardware**



c) Softwares Especiais de Acessibilidade: São os componentes lógicos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina. O Livox, por exemplo, é um software de comunicação alternativa que permitem a comunicação por meio de símbolos, imagens, textos, ou síntese de voz, no computador (figura 7)

**Figura 7. Softwares Especiais de Acessibilidade: Livox**



Devido à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, observa-se que, cada vez mais cedo e de forma crescente, os estudantes com deficiência têm alcançado níveis de escolarização mais avançados (SALOMÃO, 2013).

Por isso, o professor precisa adequar-se à “nova” realidade para responder com uma nova forma de educação, mesmo porque a composição heterogênea das classes que na verdade sempre existiu e, que por muitas vezes passava despercebida, após a implantação da política da educação inclusiva, está cada vez mais evidenciada e a exigir mudanças.

Apesar de ser um indicador de evolução social, a inclusão escolar ainda encontra resistência na sua implantação. A falta de preparo dos professores e falta de estudos que tragam práticas pedagógicas eficientes torna a educação inclusiva um “problema” para esses profissionais, que se sentem frustrados, impotentes e despreparados para trabalhar com os estudantes com necessidades educacionais específicas junto aos demais. Por outro, a presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares constitui uma oportunidade a mais para os educadores enriquecerem sua prática e, com isso, poder despertar a escola para uma nova organização pedagógica, que valoriza a diferença.

Sabe-se que ensinar não tem fórmula ou tempo certo, na verdade, é um processo de criar condições favoráveis para que o aluno aprenda (SANTOS, 2012). Nesse contexto, é importante entender o indivíduo como indivíduo e não como um padrão coletivo. Pois, o sucesso da aplicação de tecnologias no campo da educação, além de depender do educador, também depende da metodologia utilizada e da escolha da tecnologia, em função dos objetivos que ele pretende alcançar (GALDCHEFF; ZUFFI ; SILVA, 2001).

O uso do computador como forma de ensinar o aluno com NEE foi defendido por Souza (2007) como uma ferramenta que pode ser adaptada aos diferentes estilos de aprendizagem, aos diferentes níveis de capacidade e interesse e às diferentes situações de ensino que necessitam considerar a flexibilidade:

Por todo esto hay que determinar cómo podemos incorporar el ordenador, como una herramienta potencialmente útil, de manera que se integre al aula, al currículum y que permita al profesor ajustar su trabajo en el sala de aula para ofrecer al alumno diversas posibilidades de respuestas educativas cada vez más positivas. Es necesario considerar que los alumnos con necesidades especiales pueden aprender y que a su tiempo y modo, se van beneficiando de los desarrollos que se hagan para los demás alumnos. En este caso el ordenador y muy especialmente el software educativo puede ser aplicado como apoyo al proceso enseñanza–aprendizaje de alumnos con necesidades educacionales especiales, considerando los aspectos de la motivación, de las dificultades pero, sobre todo de las capacidades que presentan, y que pueden constituir una posibilidad concreta para el desarrollo e inclusión social de estos alumnos. (SOUZA, 2007, p. 143).

Existem muitas maneiras de se explorar os recursos tecnológicos como facilitadores do processo de inclusão escolar, mas antes de escolher a melhor metodologia de aprendizagem para o estudante, o professor deve acreditar na possibilidade de aprendizagem desse sujeito, mesmo que ele apresente ritmo mais lento, todos têm condições de avançar na aquisição de conhecimentos e habilidades (RAIÇA, 2008).

### 1.3 O ENSINO MÉDIO

O ensino médio é a última etapa da educação básica e tem como principal função capacitar o estudante para o exercício de suas atividades sociais e laborais (LDB, 1996).

No campo da educação, o início século XXI é marcado pelo compromisso ético e político de garantir a universalização da educação básica e a qualidade do ensino e de promover o respeito à diversidade humana (BRASIL, 1994).

Contudo, o compromisso social e legal com o ensino médio se deu efetivamente com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modificou a redação do inciso I do art. 208 da Constituição Federal, garantindo ensino básico obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. A redação anterior mencionava “ensino fundamental obrigatório e gratuito”. Essa substituição acaba por incluir propositalmente o ensino médio no art.208, III, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A partir da referida mudança legal, o Estado passa a dar uma atenção especial ao ensino médio, priorizando-o em suas Políticas Públicas. A importância dada a essa etapa da educação básica pelo Governo se dá, principalmente, pela modernização que o país vem passando, que exige, cada vez mais, a elevação do ensino da população brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A reunião dos conhecimentos em três áreas justifica-se por assegurar uma educação científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com componentes socioculturais numa sociedade tecnológica. As três áreas estão assim definidas (BRASIL, 2000):

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, tendo como principal razão, a produção de sentido.

O convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social.

Nessa área, prioriza-se a Língua Portuguesa, como língua materna geradora; o domínio de Língua(s) Estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras culturas e informações; o uso da Informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem; a Atividade Física e desportiva como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação.

- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

A aprendizagem das Ciências da Natureza, no ensino médio, difere qualitativamente daquela realizada no Ensino Fundamental, devendo, no ensino médio, contemplar formas de apropriação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e que contemple novos significados.

A aprendizagem na área de Ciências da Natureza e da Matemática e suas Tecnologias favorece a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade.

- Ciências Humanas e suas Tecnologias

Nessa área, deve-se desenvolver a consciência crítica e criativa, capaz de gerar respostas adequadas aos problemas atuais e às situações novas. Dentre essas, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular.

No âmbito da SEDF, as disciplinas que são ministradas no ensino médio, nas três áreas, estão relacionadas no quadro 4 a seguir:

**Quadro 4. Disciplinas do Ensino Médio da Rede Pública do DF**

Áreas	Disciplinas
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira moderna (Inglês, Frances, e Espanhol)
	Educação Física
	Arte (Visual, Teatro e Música)
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática
	Química
	Física
	Biologia
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia
	História
	Sociologia
	Filosofia

Fonte: Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF/Ensino Médio (2002)

Segundo o Censo Escolar da SEDF de 2012, há 86 unidades escolares que oferecem essa etapa de ensino na esfera pública e estão geograficamente distribuídas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino, nos três turnos, atendendo a mais de 82 mil estudantes.

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF para o ensino médio (BRASÍLIA, 2002) estabelece como competência do ensino médio a preparação do aluno para exercer, com autonomia, as potencialidades humanas no processo para a reconstrução da vida, sendo solidário, criativo, participativo, ético e crítico, tendo por objetivo buscar dar significado e aprofundamento ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências básicas, priorizando a ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento.

O ensino médio propõe-se a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações,

analisá-las e selecioná-las e, também, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de exercer o simples exercício de memorização.

O ensino médio precisa ser atraente para os estudantes. Para isso, orienta-se adotar diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem para os vários anseios, próprios desse grupo, como forma de incentivo para que permaneçam na escola. Isso se deve ao fato de que esses estudantes apresentam características muito emblemáticas, entre as quais: estão inseridos em um mundo digitalizado, optam, quando possível, por estudar os três anos de curso regular, pois aspiram a continuidade de seus estudos, vislumbrando o ingresso no ensino superior, necessitando trabalhar e/ou estudar ao mesmo tempo.

Nesse sentido, o professor do ensino médio deve ter formação específica para atuar com esses estudantes, que possuem singularidades que os diferenciam dos demais. Para dar respostas as suas necessidades educacionais o MEC instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que é um acordo através do qual o MEC e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público. Pois, entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática dos sujeitos do ensino médio e à formação humana integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Entender o jovem do Ensino Médio significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares.

### **1.3.1. O Ensino Médio em um Contexto Inclusivo**

As atribuições do ensino médio estão definidas pela LDB nº 9.394/96 e estão definidas em seu art. 35:

Art.35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo os resultados do trabalho de Soares (2008), a preparação básica para o trabalho, prevista na LDB nº 9.394/96, ainda não é uma realidade na educação básica. Na prática, o autor chega a dados empíricos que o leva a concluir que a educação no ensino médio pouco tem contribuído para a formação inicial para o trabalho, bem como, para a continuidade dos estudos.

O trabalho de Soares também revelou a expressiva preocupação dos jovens do ensino médio em conseguir um trabalho mais qualificado. Porém, eles declaram que os empregos que conseguem são de mão de obra menos qualificada, como por exemplo, de pedreiro, entregador, serviços gerais, dentre outros. Nessa pesquisa, os professores afirmaram que os alunos necessitam de formação específica além da escola, como o ensino superior, para conseguirem bons empregos. Contudo, o IBGE constatou que, em 2012, apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentava o ensino superior.

Embora na primeira década desse século tenha se verificado o aumento do número de matrícula no ensino médio, Krawczyk (2009) alerta para o fato de que esta expansão não pode ser considerada um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola. Além disso, se comparar com os demais países latino-americanos em desenvolvimento, o acesso, hoje, ao ensino médio no Brasil ainda é muito reduzido (VIEIRA, 2010).

Goulart, Sampaio e Nespoli (2006) afirmam que universalizar o ensino médio pressupõe, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Um dos maiores desafios da universalização do ensino médio, hoje, é a conclusão na idade adequada. Frigotto (2009) constatou que mais da metade dos jovens que têm direito ao ensino médio o estão frequentando, desses, apenas 25%

na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções. Essa realidade se dá em virtude das elevadas taxas de repetência no ensino fundamental, que faz com que os estudantes cheguem ao ensino médio bem mais velhos e grande número de adultos que volta à escola vários anos depois de concluir o ensino fundamental para dar início ao ensino médio (VIEIRA, 2010).

Quando se trata da educação dos estudantes com deficiência, o abandono e a defasagem da série em relação à idade são bem maiores devido às barreiras impostas pela sociedade aos sujeitos. Outro fator que explica esse cenário é a baixa expectativa da escola em relação a esses estudantes com deficiência e seu processo de aprendizagem, principalmente em relação àqueles com deficiência intelectual (KATIUSCIA; ROSANA, 2013).

Diante dessa realidade, pode-se observar que há lacunas na implementação de Políticas Públicas com vistas a concretizar as finalidades do ensino médio. Segundo Corti (2009), os problemas estão associados a ações governamentais que ampliaram o acesso, mas não puderam sustentá-lo com a qualidade necessária.

Há, entretanto, aspectos positivos no panorama do ensino médio brasileiro. Segundo Vieira (2010), o mais importante deles é que foi o nível de ensino que apresentou maior taxa de crescimento nos últimos anos e que esse aumento está claramente associado à melhoria do ensino fundamental e à ampliação do acesso ao ensino médio.

Esse aumento, mesmo que lento, vai permitir que um crescente número de jovens almejem uma carreira profissional longa e busquem colocação no mercado de trabalho que lhes dê melhoria social e salarial, uma vez que o ensino médio é composto, em parte, de pessoas já inseridas no mercado de trabalho e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

Para Vieira (2010), o ensino médio deve preparar os jovens e os adultos para os desafios da modernidade, permitindo a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva como: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio básico da linguagem, comunicação e abstração; habilidades para



incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

No entanto, para que o ensino médio alcance tais competências e as finalidades estabelecidas pela LDB nº 9.394/96, é preciso que o acesso seja acompanhado por ações que promovam a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada e que contemple a diversidade desse público. Pois, a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos e seja fundamentado na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MOURA, 2013).

Considerando o processo de modernização iniciado no Brasil, a expansão do ensino médio é um poderoso fator de formação para a cidadania e para a qualificação profissional dos estudantes, incluindo aqueles com algum tipo de deficiência, uma vez que, de acordo com o último Censo divulgado pelo IBGE, esse público já representava 24 % da população brasileira em 2010.

A educação é um direito social imprescindível para o desenvolvimento do ser humano e elemento fundamental para a aquisição de outros direitos. Essa ideia fica materialmente em evidência ao considerarmos a previsão constitucional da Universalização da Educação Básica, que garante educação básica para Todos.

O ensino médio deve priorizar uma educação que proporcione uma aprendizagem de competência de caráter geral, forme pessoas aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Logo, com o objetivo de combater a segmentação social e promover uma educação para todos, o Governo passa a promover a matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas em escolas do ensino regular. Esse movimento foi chamado inicialmente de integração. Mittler (2003) define a integração como um processo que prepara o estudante para ser colocado na escola regular, o que implica uma adaptação do estudante à escola. Mas, essa perspectiva não respondeu às necessidades dos estudantes, surgindo então o movimento da inclusão como um modelo aperfeiçoado da integração, que implica uma adaptação da escola ao aluno. Segundo Mittler (2003, p.2), por inclusão entende-se:

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

A disposição constitucional (art. 208, III) de inserção dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino será implementada no ensino médio através da qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliários, equipamentos e material pedagógico (VIEIRA, 2010).

A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, insere em seu texto a perspectiva de trabalhar a diversidade e a realidade concreta dos sujeitos. Essa disposição incorpora a dimensão dos direitos humanos, ao prever a formação do jovem como sujeito de direitos, e ao estabelecer o respeito à diferença humana como princípio da vivência democrática.

A LDB (1999) também prevê como finalidade dessa etapa o aprofundamento dos conhecimentos estudados até o ensino fundamental. Diante disso, o AEE no contexto do ensino médio deve tomar uma organização diferente do configurado para o ensino fundamental. Isso se justifica pela complexidade dos conteúdos, surgindo, então, outras necessidades. Por isso, não cabe a ambas as etapas a mesma organização de atendimento especializado, nem os mesmos materiais de apoio, ao estudante com deficiência.

Ao considerar a importância da universalização do ensino médio em consonância ao forte movimento social de inclusão, surge uma preocupação quanto ao papel dessa etapa do ensino na inclusão social dos estudantes com deficiência em uma realidade fora da escola, como a formação para o trabalho.

Segundo a teoria do capital humano, o valor dos estudos está na possibilidade de alcançar melhores remunerações. Essa teoria ganhou força a partir da década de 60 em virtude da elevação do consumo, que tornou as pessoas mais exigentes e com preferências diversas (SHULTZ, 1973; HARVEY, 2011).

Segundo Almeida e Pereira (2004), o pressuposto central da teoria é de que o capital humano é algo que sempre pode ser adquirido por meio de investimento em educação. Nesse sentido, o grau de educação que um indivíduo possui está relacionado positivamente com os rendimentos pessoais.

Essa teoria recebeu muitas críticas, mas, de forma geral, é reconhecida politicamente como fator importante para explicar o crescimento econômico e para justificar Políticas Públicas e leis que eliminem a pobreza e a má distribuição de renda.

A preparação básica para o trabalho e a capacidade de continuar aprendendo é finalidade do ensino médio, prevista pela LDB de 1996, e estende-se aos estudantes com deficiência. Por isso, não basta oferecer cotas para as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é preciso, antes de tudo, investir na formação para o trabalho, que deverá ser iniciada na última etapa da educação, ou seja, no ensino médio.

De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade, 2012), mais de 50% das vagas de trabalho que deveriam estar ocupadas por pessoas com deficiência não foram preenchidas em 2012. Nesse contexto, apesar da Lei 8.213, de julho de 1991, determinar que as empresas com mais de 100 funcionários destinem de 2% a 5% das vagas para as pessoas com deficiência, isso não é suficiente para garantir colocação profissional desses sujeitos.

Logo, verifica-se que há desafios a serem enfrentados para garantir o acesso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que podem estar ligados tanto à falta de qualificação profissional como ao estigma de que esses sujeitos são limitados para realizar trabalhos mais complexos.

No contexto inclusivo do ensino médio, também é importante destacar que o número de matrículas de estudantes com deficiência teve um expressivo aumento nos últimos anos. Esse avanço pode ser justificado pelos incentivos do Governo Federal na disponibilização de programas e recursos de acessibilidade, a exemplo dos investimentos realizados no AEE oferecido no ensino regular através das salas de recursos (ZARDO, 2012).

Como contraponto ao ensino médio, destaca-se o primeiro segmento do Ensino Fundamental, que vai até o quinto ano. Nessa etapa, o aluno tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o docente pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos com deficiência. Salvo algumas exceções, a sua organização propicia uma maior flexibilização do currículo e do espaço/tempo de aprendizagem.

Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e, principalmente, no ensino médio, a cada cinquenta minutos os alunos deparam-se com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas. Esta é uma realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência que precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Eles, frequentemente, ficam perdidos e abandonados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada para atender suas demandas.

Para que os estudantes com deficiência concluam a última etapa da educação básica é necessário um acompanhamento educacional formulado especificamente para atender os sujeitos do ensino médio, uma vez que, o ensino médio possui características, como conteúdo extenso e grande número de disciplinas e de professores, que tornam o ensino mais complexo (ZARDO, 2012).

No ensino médio, os professores levam mais tempo para identificar e conhecer bem todos os alunos, por conta do elevado número de estudantes nas salas de aulas e do elevado volume de conteúdos. Há situações em que eles nem se dão conta que em sua classe tem algum aluno com deficiência, o que, muitas vezes, só acontece no momento da avaliação, quando este aluno não alcança o resultado esperado (KATIUSCIA; ROSANA 2013).

Assim, pressupõe-se que as ações e políticas educacionais têm que evoluir garantindo boas condições de trabalho e formação continuada aos professores que atuam no ensino médio, capacitando-os a lidar e perceber o potencial do aluno com deficiência.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

Este capítulo destina-se a descrever a trajetória metodológica percorrida para o alcance dos objetivos propostos do presente estudo. O capítulo apresenta uma breve descrição sobre o método, o contexto e os sujeitos pesquisados, os procedimentos e as estratégias utilizadas para coleta de dados.

#### **2.1. Delineamento da Pesquisa**

A opção para a investigação do presente trabalho se definiu sobre uma abordagem qualitativa, pois essa se mostrou adequada para dar respostas às questões levantadas no estudo. André (1995) relata que as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX e que eles foram influenciados pela insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o modelo de pesquisa proposto pelas ciências físicas e naturais, que serviam de base para o estudo dos fenômenos humanos e da sociedade. A crítica à concepção positivista de ciência e a proposição de uma perspectiva de conhecimento que favorecesse o entendimento da realidade dos sujeitos foram princípios orientadores da inserção dos métodos qualitativos nas pesquisas sociais.

Para adotar tal modelo de pesquisa é preciso se apropriar dos princípios epistemológicos que o norteiam. Perceber que o processo de investigação “é, entre outras coisas, um processo de comunicação entre pesquisador e pesquisado, um diálogo permanente que toma diferentes formas” (GONZÁLES REY, 2002, p. 53).

Para Gonzáles Rey (2005) a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Outro princípio importante que essa pesquisa se apoiou foi o caráter construtivo- interpretativo do conhecimento, que, para Gonzáles Rey (2005), implica em compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta. Assim, para o autor, o conhecimento é uma construção, e não algo pronto, sendo legitimado na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é compreendido.

Creswell também (2010) destaca algumas características da pesquisa de abordagem qualitativa: ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para coleta de dados, tem o caráter indutivo, é baseada nos significados dos participantes, é emergente e frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e é holística.

## **2.2. Marco Contextual**

O presente estudo foi realizado no âmbito da Secretaria de Educação do DF, mais especificamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais generalistas<sup>2</sup> de escolas públicas de ensino médio. No Distrito Federal o ensino médio público pode ser oferecido em Centros de Ensino Médio (CEM) ou Centros Educacionais (CED). Enquanto o CED contempla mais de uma modalidade de ensino, o CEM contempla apenas o ensino médio. Em particular, os CEM foram o contexto desta investigação por contemplar apenas a modalidade da proposta do presente estudo: o ensino médio.

## **2.3. Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram os professores generalistas de Sala de Recursos Multifuncionais dos CEM e os estudantes atendidos por eles.

A escolha do professor generalista se deu por conta desse professor não ser itinerante<sup>3</sup> e, por isso, conhecer melhor o contexto e a realidade da sua sala, podendo, assim, fornecer as informações solicitadas nos questionários de forma mais rápida e objetiva. O Professor generalista, também, atende a estudantes que apresentam diversas deficiências, o que pôde dar maior riqueza aos dados coletados.

### **2.3.1. Professores de SRM**

Os professores de SRM atuam na educação especial oferecendo o AEE aos estudantes com NEE no turno inverso ao da escolarização. Esses sujeitos participaram da etapa de resposta aos questionários e do grupo de discussão, cujo perfil está apresentado a seguir.

---

<sup>2</sup> Nas salas generalistas são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

<sup>3</sup> Professor especialista que visita as escolas para ofertar o AEE a estudantes com NEE que não possuem o respectivo atendimento específico. Um exemplo de itinerante, é o especialista em Deficiência Auditiva.

Na estrutura das SRM em escolas de ensino médio do DF, foram identificados professores nas três áreas de Exatas, Códigos e Linguagens e Humanas, 22 professores preencheram os questionários. A primeira parte do instrumento (Apêndice 1, p. 95) trata-se de perguntas que traçam o perfil do sujeito da pesquisa.

Foram identificados 17 professores do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com uma média de idade de 43 anos. Todos tinham curso superior completo, sendo que, 18 tinham especialização e 1 tinha mestrado.

Metades dos docentes ( $n=11$ ) declararam possuir mais de uma habilitação, a outra metade só declarou a habilitação de formação da graduação. A tabela 1 abaixo mostra o número de professores habilitados, por disciplina, em cada área de atuação.

**Tabela 1. Professores habilitados e as respectivas disciplinas.**

Áreas	Disciplinas	Número de Professores Habilitados
Humanas	Artes Cênicas (Teatro)	1
	Artes Plásticas (Visuais)	2
	Filosofia	1
	Sociologia	1
	História	3
	Geografia	2
	Total	11
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa/Literatura	5
	Educação Física	1
	Total	5
Exatas	Matemática	9
	Química	4
	Física	2
	Biologia	6
	Total	21

Como pode ser constatado na tabela 1, as habilitações mais comuns declaradas pelos professores de SRM foram da área de Exatas (21). Analisa-se que isso pode ser reflexo da grande dificuldade que os estudantes possuem em disciplinas como física, química, biologia e matemática, o que exige do profissional dominar as mais diversas áreas do conhecimento.

Quanto ao tempo de atuação em Sala de Recursos, a tabela 2 organiza a distribuição dos professores por tempo de atuação.

**Tabela 2. Distribuição dos professores, segundo o tempo de atuação**

Tempo de atuação em SRM (em anos)	Número de Professores
Menos de 1	1
De 1 a 5	10
De 6 a 10	9
Mais de 10	2
Total	22

Quanto à atuação desses profissionais em SRM, 12 eram da área de Exatas, seis da área de Códigos e Linguagens e quatro da área de Humanas.

Apenas sete professores reconheceram suas SRM como do Tipo I ou do Tipo II<sup>4</sup>, os 13 restantes, não souberam responder quanto a referida classificação. Isso pode ser reflexo da falta de entendimento dos professores sobre a organização dos espaços, o que pode vir a trazer prejuízos aos atendimentos às necessidades dos estudantes, uma vez que, a falta de conhecimento pode comprometer o uso dos materiais presentes na organização dessas salas.

O grupo de discussão foi realizado com oito professores de SRM. Os professores foram convidados via correspondência eletrônica, dentre aqueles que responderam o questionário. Compareceram quatro professores da área de exatas<sup>5</sup>, dois da área de Códigos e Linguagens<sup>6</sup> e dois professores da área de Humanas<sup>7</sup>. Observa-se que teve representante das três áreas do conhecimento, o que dá melhor representatividade das informações.

<sup>4</sup> Existem dois modelos dessas salas a tipo I e a tipo II, cada uma com equipamentos comuns e específicos. O modelo I é implantado em SRM que não oferece AEE para alunos cegos e o modelo II tem todos os instrumentos do modelo I acrescidos de materiais para o atendimento do aluno cego, tais como impressora em Braille, alfabeto em Braille, scanner com voz, globo terrestre tátil, calculadora sonora, bolas com guizo, máquina de escrever em Braille e outros (BRASIL, 2010).

<sup>5</sup> Envolve as disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática.

<sup>6</sup> Envolve as disciplinas de Português, Línguas, Artes e Educação Física.

<sup>7</sup> Envolve as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.



### 2.3.2. Estudantes atendidos em SRM

Os estudantes entrevistados (total de oito) são estudantes com deficiência atendidos em SRM. O quadro 5 caracteriza os sujeitos entrevistados.

**Quadro 5. Perfil dos estudantes entrevistados**

Sujeito	Sexo	Série	Idade	NEE
A	Feminino	1º ano	17	Deficiência Intelectual
B	Feminino	1º ano	16	Deficiência Física
C	Masculino	3º ano	17	Deficiência Múltipla
D	Masculino	3º ano	18	Deficiência Intelectual
E	Masculino	3º ano	18	TGD
F	Feminino	3º ano	18	TGD
G	Feminino	3º ano	23	Deficiência Múltipla
H	Feminino	2º ano	16	Deficiência Intelectual

## 2.4. Procedimentos para Coleta dos dados e Resultados

Com o objetivo de responder às questões levantadas no estudo, foram eleitas estratégias que permitiram visualizar as percepções dos sujeitos da pesquisa e compreender como está configurado o AEE nas SRM do ensino médio, sendo: (1) análise documental, (2) questionário para os professores, (3) entrevista semiestruturada para os estudantes e (4) grupo de discussão para os professores.

### 4.1. Análise Documental

A análise documental é uma forma indireta de obter dados (GIL, 2010) que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos. Segundo Gil (2010), o recurso permite que sejam examinadas e consideradas as informações relativas aos registros e às documentações institucionais, proporcionando ao pesquisador um conhecimento mais objetivo da realidade. A análise documental constituiu a primeira etapa da pesquisa, onde foram analisados os documentos que instituíram as SRM e aqueles que acompanham a sua implementação. Também, nessa fase, foram mapeadas as Salas de Recursos que atendem os estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino médio do DF.

Os documentos pesquisados neste trabalho estão listados no quadro 6, a seguir.

#### **Quadro 6. Documentos levantados na pesquisa documental**

Documentos	Disposições
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007.	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".
Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais/MEC (2010).	Informa os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.
Nota Técnica nº 11 de 07 de maio de 2010 - SEESP/GAB.	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
Orientações Pedagógicas do Ensino Especial de 2010 - SEDF.	Edição revisada e atualizada do Plano Orientador das Ações de Educação Especial nas Escolas Públicas do Distrito Federal publicado em 2006.

#### Mapeamento

O mapeamento foi realizado por meio das informações disponibilizadas pela Gerência de Disseminação das Informações Estatísticas Educacionais da SEDF, via correspondência eletrônica, em 01/05/2014, de acordo com o Censo Escolar 2013<sup>8</sup>. Foram identificados vinte e dois (22) CEM no DF com SRM, listados a seguir no quadro 7:

<sup>8</sup> Não foi possível fazer comparações com o Censo escolar de 2014, pois a SEDF não havia disponibilizado à pesquisadora os respectivos dados até a data de conclusão do presente estudo.

### Quadro 7. Centros de Ensino Médio com SRM

Escola		Regional de Ensino (RE)
01	CEM Paulo Freire	Plano Piloto/Cruzeiro
02	CEM Elefante Branco	Plano Piloto/Cruzeiro
03	CEM Setor Leste	Plano Piloto/Cruzeiro
04	CEM Setor Oeste	Plano Piloto/Cruzeiro
05	CEM 01 do Gama	Gama
06	CEM 02 do Gama	Gama
07	CEM Ave Branca	Taguatinga
08	CEM Taguatinga Norte	Taguatinga
09	CEM 01 de Brazlândia	Brazlândia
10	CEM 01 de Sobradinho	Sobradinho
11	CEM Stella dos Cherubins G. T.	Planaltina
12	CEM 02 de Planaltina	Planaltina
13	CEM 01 do Paranoá	Paranoá
14	CEM Julia Kubitschek	Núcleo Bandeirante
15	CEM 01 do Núcleo Bandeirante	Núcleo Bandeirante
16	CEM 02 de Ceilândia	Ceilândia
17	CEM 03 de Ceilândia	Ceilândia
18	CEM 01 de São Sebastião	São Sebastião
19	CEM 804 do Recanto das Emas	Recanto das Emas
20	CEM 111 do Recanto das Emas	Recanto das Emas
21	CEM 417 de Santa Maria	Santa Maria
22	CEM 404 de Santa Maria	Santa Maria

Fonte: Censo Escolar 2013 SEDF.

O Censo Escolar de 2013 revelou que um total de 1.127 estudantes com NEE no ensino médio frequentaram o AEE em sala de recursos. A tabela 3 mostra o número desses estudantes que estavam frequentando a sala de recursos, considerando o tipo de Deficiência, as Altas Habilidades/superdotação (AH/SD) e o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

**Tabela 3. Número de estudantes das escolas públicas do ensino médio (DF) frequentes em sala de recursos por Deficiência, AH/SD e TGD**

Deficiência, AH/SD e TGD	Número de estudantes no ensino médio
Deficiência Intelectual	312
Deficiência Auditiva	252
Deficiência Física	165
AH/SD	146
Baixa Visão	82
Deficiência Múltipla	61
TGD	57
Cegueira <sup>9</sup>	31
Não Diagnosticado	12
Surdez	5
Surdocegueira	4
Total	1.127

Fonte: Censo Escolar 2013 SEDF.

<sup>9</sup> Cegueira e Baixa visão constituem os estudantes com Deficiência Visual (DV).

Como observado na tabela 3, do total de 1.127 estudantes frequentes em Sala de Recursos no ensino médio do DF, em 2013, 1.115 são diagnosticados, sendo 12 sem diagnóstico. Os estudantes sem diagnóstico provavelmente são aqueles com transtornos específicos<sup>10</sup> declarados nos questionários como atendidos pelas SRM pesquisadas.

A tabela 4 apresenta a distribuição dos estudantes com NEE (total de 1.115) do ensino médio do DF diagnosticados e atendidos em sala de recursos segundo a Regional de Ensino e o tipo de deficiência, AH/SD e TGD, independente de estudarem em CEM ou CED e da sala ser multifuncional ou não.

**Tabela 4. Número de estudantes das escolas públicas do DF frequentes em Sala de Recursos por Regional de Ensino, Deficiência, AH/SD e TGD**

Regional de Ensino	Tipo de Deficiência, AH/SD e TGD <sup>11</sup>									Total
	Cegueira Baixa Visão	DA	DF	DI	DMU	TGD	AH/SD	Surdez	Surdo cegueira	
São Sebastião	1	2	9	6	0	0	4	0	0	22
Paranoá	0	3	10	10	4	0	0	0	0	27
Santa Maria	18	15	15	26	1	3	1	0	0	79
Recanto das Emas	3	2	11	25	5	1	1	0	0	48
Samambaia	0	1	1	5	0	0		0	0	7
Guará	7	6	10	3	2	6	6	1	0	41
Ceilândia	5	49	19	34	6	6	15	2	2	138
Núcleo Bandeirante	2	6	6	41	1	2	0	1	1	60
Planaltina	2	15	11	28	2	5	17	0	0	80
Sobradinho	2	11	6	29	1	3	6	0	0	58
Brazlândia	1		7	8	3	1	1	0	0	21
Taguatinga	37	61	23	45	24	12	11	0	0	213
Gama	2	27	16	15	3	1	4	0	0	68
Plano/Cruzeiro	32	56	19	36	9	17	82	1	1	253
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>254</b>	<b>163</b>	<b>311</b>	<b>61</b>	<b>57</b>	<b>148</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1.115</b>

Fonte: Censo Escolar 2013. Total de estudantes: 1.115.

<sup>10</sup> Os transtornos funcionais específicos abrangem um grupo de alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas.

<sup>11</sup> DA: deficiência auditiva; DF: deficiência física; DI: deficiência intelectual; DMU: deficiência múltipla; TGD: transtorno global do desenvolvimento; AH: altas habilidades; SP: superdotação.

A tabela 5, seguinte, mostra a mesma distribuição da tabela 4, considerando apenas os estudantes das SRM dos CEM do DF, que representa o contexto da presente pesquisa (total de 548 estudantes).

**Tabela 5. Número de estudantes dos CEM do DF frequentes em SRM por Regional de Ensino, Tipo de Deficiência, AH/SD e TGD**

Regional de Ensino	Deficiência, AH/SD e TGD									Total
	Cegueira Baixa Visão	DA	DF	DI	DMU	TGD	AH/SD	Surdez	Surdo Cegueira	
São Sebastião	1	2	7				4			14
Paranoá		2	9	9	4					24
Santa Maria			6	7	2					15
Recanto das Emas	3	1	10	16	4	1	1			36
Ceilândia	2	49	2	5		1	3		2	64
Núcleo Bandeirante		5	2	21		2				31
Planaltina		13	7	10	1	4				35
Sobradinho		9								9
Brazlândia			6	7	2					15
Taguatinga	4	29	3	11	23	16	4	6		96
Gama	2	27	15	15	3	1	4			67
Plano/Cruzeiro	15	34	10	24	8	14	36		1	142
Total	27	171	77	125	47	39	52	6	3	548

Fonte: Censo Escolar 2013. Total de estudantes: 548

Como mostra a tabela 5, as necessidades educacionais específicas mais frequentes nos atendimentos de SRM do DF no período foram: a Deficiência Auditiva (DA) e a Deficiência Intelectual (DI). Nessa mesma tabela, observa-se que a SRM generalista é responsável por mais de 52% dos atendimentos, ou seja, 288 estudantes; dentre Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtorno Geral do Desenvolvimento.

As tabelas 4 e 5 mostram as regionais que mais possuem estudantes com NEE sendo atendidos em sala de recursos no ensino médio, no caso Plano Piloto/Cruzeiro, Taguatinga e Ceilândia. Essa realidade pode ser explicada pelo elevado número de estudantes matriculados nessas regionais.

#### 2.4.2. Questionário

Segundo Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de perguntas sobre determinado tema. Foi utilizado o recurso escrito composto de questões previamente formuladas com o intuito de obter informações dos professores sobre as tecnologias utilizadas e o AEE.

No início, o questionário foi enviado via e-mail para ser respondido *on line*, mas apenas dois professores da regional de Planaltina retornaram. Diante disso, partiu-se para a aplicação presencial, em que antes foi agendada a visita com o professor na escola. Vinte questionários foram aplicados presencialmente, o que permitiu à pesquisadora registrar algumas observações. Apesar da maior parte das salas possuírem mais de um professor generalista nas SRM, foi solicitado que apenas um preenchesse o instrumento

O questionário proposto foi validado antes de ser aplicado. A validação compreendeu a aplicação prévia do questionário com cinco professores de SRM, que analisaram e opinaram sobre o mesmo. O questionário validado encontra-se no apêndice 1 dessa dissertação.

A aplicação do questionário aos professores de SRM generalista constituiu a segunda etapa da pesquisa. As escolas pesquisadas nessa etapa estão relacionadas no quadro 7; 22 questionários foram analisados, o que representou a totalidade das SRM do contexto dessa pesquisa.

O questionário foi composto de treze questões, que trata do uso das tecnologias e do AEE. Os resultados obtidos por meio das respostas aos questionários serão apresentados, a seguir.

*Questão 1. Materiais existentes nas SRM e a frequência de uso.*

A tabela 6 relaciona todos os itens pesquisados e o número de SRM (n) que declararam ter a posse do respectivo item.

Os itens mais frequentes eram os materiais tecnológicos e os mobiliários. Acredita-se que essa realidade seja justificada pela necessidade dos equipamentos tecnológicos para atender os estudantes do ensino médio e os mobiliários serem importantes para a organização dos espaços. Durante o preenchimento do questionário, alguns professores declaram a doação de parte de materiais que não tinham utilidade nos atendimentos, como por exemplo, materiais pedagógicos julgados infantis para o AEE no ensino médio.

**Tabela 6. Materiais existentes nas SRM**

<b>Materiais</b>	<b>n</b>
Cadeiras	22
Armário	21
Estabilizador	21
Impressora	21
Mesas para computador	21
Microcomputadores	21
Material Dourado	20
Mesa para impressora	20
Mesa redonda	18
Quadro branco	18
Laptop	17
Scanner	17
Kit de lupas manuais	14
Bandinha Rítmica	12
Dominó de Associação de Idéias	12
Memória de Numerais	11
Alfabeto móvel e sílabas	9
Caixa Tátil	9
Dominó de Frases	9
Lupa eletrônica	9
Mouse com entrada para acionador	9
Quebra Cabeças - seqüência lógica	8
Dominó de Animais em Libras	7
Dominó tátil	7
Sacolão Criativo Monta Tudo	7
Teclado com colmeia	7
Alfabeto Braille	6
Software Comunicação Alternativa	6
Dominó de Frutas em Libras	5
Mouse estático de esfera	5
Tapete Alfabético Encaixado	5
Acionador de pressão	4
Calculadora Sonora	4
Guia de Assinatura	4
Memória Tátil	4
Suporte para leitura	4
Esquema Corporal	3
Bolas com guizo	2
Globo Terrestre tátil	2
Kit de Desenho Geométrico	2
Punção	2
Reglete de Mesa	2
Scanner com voz	2
Soroban	2
Impressora Braille	1
Máquina de escrever Braille	1

A tabela 7 apresenta a frequência de uso de cada item da sala. Para tanto, foi feita uma média aritmética, que foi realizada somando-se a frequência de uso declarada em cada questionário, para cada item, e dividindo-se o resultado pelo número de questionários que declararam a posse do respectivo item. No questionário; a frequência de uso foi identificada por meio de uma escala:

1. Sempre
2. Às vezes.
3. Nunca.

Na coluna “A” da tabela 7 estão as médias aritméticas da frequência de uso dos materiais listados no questionário, quanto mais próxima de 1, maior é o uso, quanto mais próxima de 3, menor é o uso, sendo 1, sempre, e 3, nunca.

Nessa tabela, é possível confirmar a importância do uso dos equipamentos tecnológicos para os estudantes com NEE no AEE, pois a frequência de uso desses materiais estão bem próximos de 1 (sempre). Já os materiais para atender demandas específicas, como deficientes auditivos e visuais, têm pouco uso, por haver salas específicas que atendem estudantes com essas necessidades.



**Tabela 7. Frequência de uso de materiais no AEE**

<b>Materiais</b>	<b>A</b>
Acionador de pressão	3
Alfabeto Braille	3
Cadeiras	3
Impressora Braille	3
Máquina de escrever Braille	3
Punção	3
Reglete de Mesa	3
Tapete Alfabético Encaixado	3
Bandinha Rítmica	2,7
Esquema Corporal	2,7
Guia de Assinatura	2,5
Scanner com voz	2,5
Soroban	2,5
Caixa Tátil	2,4
Sacolão Criativo Monta Tudo	2,4
Software Comunicação Alternativa	2,3
Dominó de Animais em Libras	2,2
Dominó tátil	2,2
Kit de lupas manuais	2,2
Mouse com entrada para acionador	2,2
Teclado com colmeia	2,2
Memória Tátil	2,1
Alfabeto móvel e sílabas	2
Bolas com guizo	2
Dominó de Associação de Idéias	2
Dominó de Frases	2
Dominó de Frutas em Libras	2
Lupa eletrônica	2
Material Dourado	2
Memória de Numerais	2
Suporte para leitura	2
Mouse estático de esfera	1,6
Quebra Cabeças - seqüência lógica	1,6
Calculadora Sonora	1,5
Globo Terrestre tátil	1,5
Kit de Desenho Geométrico	1,5
Scanner	1,4
Laptop	1,3
Impressora	1,2
Quadro branco	1,1
Armário	1
Estabilizador	1
Mesa para impressora	1
Mesa redonda	1
Mesas para computador	1
Microcomputadores	1

Quanto às sugestões para complementação dos itens listados no questionário, os professores citaram, em sua maioria, que precisavam de materiais didáticos, como jogos, adequados para o ensino médio e materiais tecnológicos como TV, rádio, DVD, computador, Internet, filmadora e máquina fotográfica. Como descrito pelo professor no questionário:

Precisamos de materiais para os jovens. Como rádio, DVD, computador, Internet funcionando e também materiais pedagógicos voltados para o ensino médio. Esses aqui servem para crianças só. (Professor)

É importante que seja considerado o perfil dos estudantes do ensino médio para melhor composição da lista de materiais do MEC para as SRM.

#### *Questão 2. Justificativa dos professores para a frequência de uso dos materiais*

Os professores justificaram o maior uso de uns materiais em detrimento de outros por causa do tipo de necessidades educacionais específicas dos estudantes atendidos nas SRM generalista, que em sua maior parte, são os alunos com deficiência intelectual (47,4%) e os com deficiência física (23,3 %), ver tabela 3 (p.60). Ressalta-se que em dois questionários os professores não preencheram o número de estudantes atendidos, o que pode justificar a distorção, tabela 4 e 5, p.61 e 62, dos dados oficiais do censo escolar de 2013 ( $n=548$ ) dos dados coletados nas escolas ( $n= 427$ ).

#### *Questão 3. Organização dos espaços e localização das SRM.*

Quanto aos espaços e a localização das SRM dentro da escola, dos 22, 16 professores consideraram que os mesmos eram adequados. Os que reconheceram como inadequados ( $n=4$ ) justificaram que os espaços eram pequenos, o que dificultava a locomoção de cadeirantes e a realização de projetos.

Foi observado, durante as visitas para aplicação do questionário, que na maior parte das escolas os espaços destinados ao AEE eram pequenos para realização de projetos ou atividades diversas, o que pode representar a pouca realização dessas atividades. Isso fica evidenciado na questão 11, onde os professores pouco declararam realizar projetos nos espaços.

#### *Questão 4. Condições de funcionamento dos equipamentos*

As condições de funcionamento dos materiais tecnológicos quando classificadas em aceitável ( $n=6$ ) ou ruim ( $n=4$ ) estiveram relacionadas ao suporte técnico e ao mau funcionamento da internet. Apenas seis ( $n=6$ ) professores declararam que o espaço destinado à sala de recursos como inadequado, o que foi justificado, pelo espaço ser pequeno para desenvolver atividades de projeto e limitar

a locomoção de alguns estudantes. Esses problemas podem ser a causa do pouco ou nenhum uso dos materiais tecnológicos declarados no questionário, por alguns professores.

#### *Questão 5. Estudantes atendidos*

Quanto às necessidades educacionais específicas dos estudantes atendidos em SRM, a tabela 8, a seguir mostra o número de estudantes atendidos, segundo cada necessidade.

**Tabela 8. Número de estudantes atendidos em SRM, segundo tipo de deficiência, TGD e Transtornos**

Necessidades Educacionais Específicas	Número de estudantes atendidos
TGD	19
Surdez	6
Cegueira	1
Deficiência Múltipla (DM)	30
Surdocegueira	0
Deficiência Intelectual (DI)	202
Deficiência Auditiva (DA)	13
Baixa Visão (BV)	19
Deficiência Física (DF)	99
Transtornos <sup>12</sup>	38
Total	427

Nota-se, na tabela 8, que quase 50% dos estudantes com NEE atendidos em SRM generalista são alunos com deficiência intelectual.

#### *Questão 6. Encaminhamento para os atendimentos.*

Segundo os professores de SRM, o AEE é oferecido aos estudantes com a apresentação de laudo atualizado e por encaminhamento do Serviço de Apoio à Aprendizagem (SOE). Apenas quatro professores, dos 22, declararam considerar a solicitação feita pelos responsáveis para garantir o atendimento.

#### *Questão 7. Frequência dos estudantes no AEE*

Quanto à frequência dos estudantes no AEE, constatou-se que 15 professores consideraram a frequência dos estudantes no atendimento como boa e

<sup>12</sup> Os transtornos funcionais específicos abrangem um grupo de alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita ou habilidades matemáticas.

sete regular, não houve nenhuma resposta que indicou a frequência desses estudantes como ruim. Isso pode demonstrar a importância do serviço para os estudantes com necessidades educacionais específicas do ensino médio, que priorizam essa atividade dentre tantas realizadas durante a semana. Tal situação foi contatada em entrevista com estudante: “Eu tenho aulas de inglês, fisioterapia...e ainda venho para cá. Meus pais não deixam eu faltar e eu gosto muito daqui.”

#### *Questão 8. Utilização do Plano de AEE*

Dos 22 professores, 16 afirmaram utilizar o Plano de AEE para realizar os atendimentos. Os seis (6) que disseram não utilizá-lo e justificaram que o instrumento era extenso e pouco dinâmico para o contexto do ensino médio. Contudo, na questão 11, quando se pergunta sobre as ações que os professor de SRM realizam no AEE, eles são enfáticos em dizer que se baseiam nas dificuldades que os estudantes trazem das aulas, o que se distancia de um atendimento previamente planejado.

#### *Questão 9. Articulação entre os professores de SRM e os da sala de aula*

Quanto à articulação entre os professores de SRM e os professores de sala de aula, 16 consideraram-na boa e seis, regular. Nenhum professor considerou a articulação ruim.

Os professores de SRM, apesar de não manifestarem total satisfação com o compromisso do professor de sala de aula com os ANEE inclusos nas turmas regulares, consideraram a articulação como boa, uma vez que, essa relação já foi muito ruim, e o avanço já constatado mostra que muito a educação inclusiva já avançou nessa questão, como afirma um professor de SRM ao responder o questionário:

Nós aqui da sala de recursos temos um excelente relacionamento com a maioria dos professores regentes. É claro que tem alguns professores que ainda oferecem resistência à inclusão, mas estamos, devagarinho, conseguindo atingir a maioria que tem realmente se preocupado com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. O trabalho de sensibilização é lento, mas vale a pena. A maioria tem buscado atender, na medida do possível.(Professor)

*Questão 10. Turno de realização do AEE*

Como prevê a legislação (BRASIL, 2007), os estudantes são atendidos preferencialmente em turno contrário às aulas, sendo apenas três casos em que os professores declaram atender os estudantes no turno das aulas, contudo, nesse caso, justificaram que isso era feito apenas quando necessário.

*Questão 11. Ações realizadas no AEE*

As atividades realizadas no AEE são diversas, contudo, para testar a hipótese levantada pela pesquisadora, na descrição de sua experiência profissional, que esse atendimento pode estar apresentando características de aula de reforço, foram listadas ações que configuram essa forma de atividade. Para eliminar possíveis distorções foi oferecida uma alternativa para o professor descrever outras atividades que ele realiza nos atendimentos, além das listadas.

A tabela 9 a seguir mostra o número de professores que realizam determinadas ações pedagógicas nos atendimentos, conforme resposta dos questionários:

**Tabela 9. Principais ações pedagógicas realizadas durante o AEE**

Principais ações realizadas no AEE	Frequência de respostas
Sanar as dúvidas que os estudantes trazem das aulas.	15
Realizar atividades extras com o intuito de reforçar conceitos de alguma disciplina.	17
Ajudar na realização de trabalhos de classe.	13
Realizar atividades pedagógicas diferenciadas.	18
Outras*	5

\* Leitura, interpretação, projeto e atividades que promovam a autoestima, socialização, autonomia e criatividade.

*Questão 12. Apoio às disciplinas no AEE*

Quanto ao contexto do ensino médio, que possui várias disciplinas, os professores foram unânimes em dizer que trabalham com todas as disciplinas, mas com limitações em determinadas áreas. Isso reforça a tese de que o professor de sala de recursos deve ser um profissional multidisciplinar e possuir diversas habilitações.

A estrutura curricular do ensino médio público do DF traz um total de, no mínimo, doze disciplinas a serem ministradas nessa etapa da educação (quadro 4), o que é exigido do profissional de SRM generalista uma formação que contemple

várias áreas do conhecimento para dar conta de atender as necessidades específicas, principalmente, dos alunos que apresentam deficiência intelectual.

*Questão 13. As SRM no processo inclusivo escolar*

Nessa questão, todos os 22 professores de SRM avaliaram o papel do espaço no processo de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas como fundamental para o acesso, permanência e conclusão do ensino médio, conforme trecho, a seguir, de um professor respondente do questionário:

É fundamental a sala de recursos na escola. O aluno especial não conseguiria estar no ensino médio sem o apoio da sala. Exige-se muito desse profissional, pois o professor de sala de recursos atende à toda comunidade escolar (pais, direção, professor regente e alunos da escola)"(Professor)

### **2.4.3. Entrevista Semiestruturada**

Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Ela cria um clima de diálogo descontraído com o entrevistado, deixando-o à vontade para expressar suas ideias, seus conhecimentos, suas vivências e emoções. As entrevistas foram realizadas com oito (8) estudantes do ensino médio com o objetivo de coletar a visão desses sujeitos sobre o papel das SRM na sua educação.

No momento das visitas às escolas para aplicação do questionário foi solicitado ao professor que indicasse um aluno para fazer a entrevista na SRM, sendo que, no dia marcado, o mesmo deveria comparecer para realizar a entrevista com a autorização dos responsáveis, constante no apêndice 4 (p. 104).

O respectivo instrumento teve o objetivo de coletar a percepção dos estudantes e suas perspectivas futuras ao trabalho e ao prosseguimento dos estudos. Foram entrevistados 8 estudantes cujos perfis estão relacionados no quadro 5 (p.58). O roteiro da entrevista está apresentado no apêndice 2 (p.100).

#### **2.4.4. Grupo de Discussão**

Com o objetivo de aprofundar questões relevantes que surgiram no decorrer da pesquisa e discutir como acontece a interlocução entre o professor regente e o de SRM, foi utilizado o grupo de discussão que trata de uma técnica analítica que utiliza bases teóricas provenientes da linguística, psicanálise e sociologia para interpretar os conteúdos latentes das opiniões sociais (GODIM, 2003). Os sujeitos que participaram dessa etapa foram os professores de SRM.

O grupo de discussão, realizado em 18/11/2014, foi composto de oito professores e teve a duração de uma hora e nove minutos.

As informações obtidas nas entrevistas e no grupo de discussão serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos dados é uma parte crucial da pesquisa, uma vez que, se trata da interpretação dos resultados da pesquisa realizada. A organização dos dados foi realizada de forma a possibilitar a atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

As informações coletadas foram categorizadas e analisados a partir de uma adaptação da análise de Bardin. Para Bardin, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos e busca compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Salientamos que durante todo o procedimento de análise dos dados de pesquisa sempre houve a preocupação em buscar relacionar e referenciar o material selecionado para análise com a fundamentação teórica, tendo os objetivos do estudo como norteadores para realizar as análises.

Através das entrevistas e do grupo de discussão e a partir das respostas obtidas, realizou-se a categorização. “Os procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2000, p. 07). Para a autora a categorização é “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, analogia com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2000, p. 11).

As mensagens provenientes das entrevistas e do grupo de discussão puderam ser agrupadas tendo em conta diferentes categorias. As informações obtidas na análise documental e nos questionários serviram para desenvolver a discussão nas categorias.



#### 4.1. Categorização

Para realização da análise e discussão dos dados, foram identificadas três categorias: Caracterização do AEE no ensino médio, O uso das tecnologias nas SRM, Atuação do Professor de Sala de Recursos.

##### 4.1.1. Categoria 1 - Contexto do AEE no ensino médio

Nessa categoria, houve a preocupação de caracterizar o AEE no contexto do ensino médio. Para tanto, foram utilizadas as falas dos sujeitos para reforçar a argumentação da discussão aqui apresentada.

As habilitações predominantes entre os professores de SRM foram as das áreas de Exatas (21). Isso pode ser reflexo da grande dificuldade que os estudantes apresentam em disciplinas como física, química, biologia e matemática, o que exige do professor de SRM dessa área dominar as mais diversas áreas do conhecimento. No entanto, a metade do grupo tem mais de uma habilitação.

Constata-se que são comuns as dificuldades desses estudantes em muitas disciplinas. Logo, o professor de sala de recursos para oferecer o AEE, tem que buscar aprofundar conhecimentos diversos. Isso pode ser verificado nas falas dos professores:

Não sei se vocês pensam assim... mas no ensino médio tem muito aluno com dificuldade, no ensino médio o conteúdo em si é muito extenso. Eu estudo para dar aula para eles. (Professor)

Nas entrevistas, todos os oito estudantes declararam dificuldades em alguma disciplina, o que confirma, assim, a complexidade dos conteúdos presente no ensino médio, e pode ser verificado, também, no trecho acima quando o professor de SRM afirma ter que “estudar muito” para dar conta de suprir as demandas dos alunos AEE.

Ao se considerar às necessidades específicas dos ANEEs, é preciso que o AEE seja oferecido de forma a considerar essas necessidades para oferecer apoio educacional ao aluno. Em uma entrevista, o próprio estudante com deficiência intelectual reconheceu a necessidade, no seu caso, de o conteúdo ter que ser repetido várias vezes para ser compreendido:

Você tem dificuldade em alguma disciplina? (Pesquisadora)  
Hummm, deixa eu ver... Acho que tenho em todas. Tipo assim, quando eu estou em sala de aula, enquanto o professor está falando eu entendia até

um certo ponto, quando acaba a aula aí eu já não entedia mais nada. Tem que está repetindo. (Estudante)

A partir das respostas obtidas no grupo de discussão, verifica-se que faz parte da rotina dos professores de SRM o preenchimento e a aplicação do Plano de AEE para orientar os atendimentos aos estudantes e apoiar suas ações na escola. A fala do professor de SRM a seguir confirma o uso do Plano de AEE por esse profissional:

Porque o professor (de sala de aula) não tem condições de fazer uma adequação se ele não souber quem é aquele aluno. Então temos que estar com esse plano pronto para poder passar para o professor. Porque se você não fizer a exposição da figura do aluno para o professor, fica muito mais difícil, pois ele já tem essa resistência de fazer a adequação e se você não consegue mostrar quem é esse aluno que vai estar lá junto com os 40 é muito pior. (Professor)

Contudo, nos questionários, os professores se contradizem quando relatam que a principal atividade do AEE é o reforço<sup>13</sup> de atividades que os estudantes trazem da sala de aula, ou seja, os seus atendimentos estão pautados de acordo com as dúvidas que o aluno traz da sala de aula e não pelo Plano de AEE que ele elabora.

Ao considerar os dispositivos legais, o AEE deve ser ofertado apenas aos alunos com laudos que classifique os mesmos em deficientes, TGD ou AH/SP. Mas a política da inclusão social, firmado pelos acordos internacionais que o Brasil é signatário, apoia uma educação em que todos possam receber atendimento específico. Nesse sentido, pode-se observar na tabela 8 (p.67) que 8,9% dos atendimentos do DF são ofertados aos estudantes com transtornos funcionais específicos. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade (MITTLER, 2003).

O AEE é essencial para os estudantes com necessidades educacionais específicas que estão no ensino médio. Isso fica caracterizado na frequência desses estudantes nos atendimentos ao verificar-se que 15 professores consideraram a frequência dos estudantes no atendimento como boa e sete regular, não havendo nenhum respondente do questionário que declarasse a frequência desses

---

<sup>13</sup> O termo, aqui, refere-se a sanar as dúvidas que os estudantes trazem das aulas, bem como a realização das atividades e dos trabalhos de sala de aula.

estudantes como ruim. A fala abaixo do professor de SRM reforça a importância desse espaço para o AEE:

O papel da sala de recursos no processo de escolarização dos estudantes é de suma importância, servindo de elo ajudador quanto à atuação do estudante com necessidades especiais na classe comum. Sem a sala de recursos esses meninos não estariam no ensino médio. (Professor)

Constatou-se que os atendimentos em SRM ocorrem de uma a duas vezes por semana. Segundo os estudantes entrevistados, esse tempo destinado ao AEE é suficiente para o desenvolvimento das atividades. Contudo, percebe-se no discurso dos entrevistados que o excesso de atividades extracurriculares - como inglês, cursinho pré-vestibular, dentre outras atividades que esses estudantes realizam – pode ser a causa da suposta satisfação com o tempo disponibilizado para comparecer aos atendimentos. Somado a isso, os estudantes com deficiência geralmente precisam de atendimentos profissionais de várias áreas, ocupando-se também com fisioterapias, atendimentos psicológicos e outras recomendações de profissionais da saúde, como pode ser verificado no discurso do estudante citado a seguir, quando foi perguntado se ele tem outras atividades, além de vir para os atendimentos da sala de recursos: “Sim. Eu faço natação e fisioterapia por recomendações médicas”.

Nesse sentido a satisfação dos estudantes entrevistados com o tempo destinado ao AEE, está ligada, em parte, à impossibilidade de eles poderem vir mais vezes, conforme a fala citada a seguir abaixo de um aluno que frequenta o AEE uma vez por semana: “Esse tempo é suficiente, se não, fica muito puxado pra mim.”

O reforço escolar fica evidenciado nas entrevistas com os estudantes quando eles relatam o que fazem nos atendimentos, como afirma um sujeito entrevistado: “Quando eu venho pra cá, é mais para tirar dúvidas dos deveres que os professores de sala passam.”

Nesse sentido, pode-se deduzir que há uma descaracterização do AEE, onde o professor passa a ser um monitor que tira dúvidas e ajuda os alunos nos deveres de casa, subutilizando, assim, o potencial de recursos presentes nesse ambiente, que está organizado para complementar e suplementar as demandas específicas dos estudantes. Percebe-se, ainda, no discurso, que isso ocorre devido à falta de aplicação da adequação curricular na sala de aula, o que fica claro quando os estudantes entrevistados afirmam quase não receberem atendimento

diferenciado dos professores regentes e ao mesmo tempo relatam dificuldade em várias disciplinas.

Ao se perguntar a um aluno sobre o que o professor de sala de aula poderia fazer para ajudá-lo a melhorar seu desempenho em uma disciplina que ele apresenta dificuldade, no caso, matemática, ele ri e responde:

Não sei É igual eu falei. Lá (sala de aula) eu não sei muita coisa não, aí eu chego aqui na sala de recursos e a professora me explica. Então vejo que é coisa simples, fácil...(Estudante)

Fica evidente acima, que o aluno depende das explicações e do apoio do professor de sala de recursos para compreender os conceitos estudados em sala de aula.

O AEE é uma política que favorece a vida social e escolar do estudante do ensino médio. É notória a perspectiva que esses sujeitos possuem quando é perguntado sobre trabalho e prosseguimento dos estudos. Todos os oito entrevistados relataram que planejavam fazer faculdade e trabalhar, sendo que alguns já desenvolviam atividades laborais. Isso pode ser reflexo do trabalho coordenado pelos profissionais do ensino especial, no contexto aqui presente, os professores de SRM, que tem o papel, dentre vários, de elevar a autoestima desses sujeitos.

Os estudantes dependem do AEE para acompanhar os estudos. Esses atendimentos, na maioria das vezes, parecem ser o único recurso que eles possuem. Isso está constatado quando a maioria dos estudantes (6) relata não receberem nenhum atendimento educacional, além do AEE, como aulas de reforço, para realizarem as atividades ou tirar dúvidas de determinados conteúdos.

Quando os estudantes afirmavam ter dificuldade em alguma disciplina, perguntei a quem eles recorriam para superar as dúvidas, todos apontaram o professor da SRM. Isso reforça a importância do AEE na vida desses estudantes que depositam confiança nos profissionais que oferecem esse serviço, como observado na fala do entrevistado a seguir:

A quem você recorre para buscar ajuda para superar essa dificuldade?  
(Pesquisadora)

Eu venho terça e quinta para cá. (Estudante)

Você recebe ajuda em casa ou em algum outro lugar? (Pesquisadora)

Não, só aqui. (Estudante)

#### 4.1.2. Categoria 2 - O uso das tecnologias nas SRM

Essa categoria tem o papel de discutir o uso das tecnologias no AEE e a importância desse recurso no desenvolvimento cognitivo dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nota-se, que quanto foi solicitado ao professor que complementasse a lista de materiais do MEC, os professores citaram, em sua maioria, que precisavam de materiais didáticos, como jogos, adequados para o ensino médio e materiais tecnológicos como TV, rádio, DVD, computador, Internet, filmadora e máquina fotográfica.

Nesse sentido, observa-se que há uma preocupação dos professores de SRM em obter mais materiais tecnológicos para o ensino médio. Isso fica evidente ao analisar a fala do professor a seguir:

A Sala de Recursos generalista requer o uso de recursos de mídia, principalmente a internet, pois trabalhamos com alunos de ensino médio.  
(Professor)

... a escola é de ensino médio e por isso se faz muito uso do computador.  
(Professor)

Um ponto importante a ser destacado foi a distribuição desses materiais, quando uma mesma escola possuía mais de uma sala de recursos, pois a classificação proposta pela SEDF para as SRM em generalista e específica (BRASÍLIA, 2010) não é contemplada pelo MEC, nessa situação a escola recebe apenas um kit. Contudo, nas escolas em que só há professores generalistas, os materiais para deficientes auditivos e visuais e materiais de uso mais específicos, ficam com pouco ou nenhum uso, pois esses estudantes são atendidos em SRM específicas, conforme informa um professor ao justificar o pouco uso dos materiais relatados no questionário:

A sala de recursos do CEM 417 atende alunos com deficiência intelectual e TDG, portanto não há atendimento para DA e DV. Atendemos também alunos com deficiência física, além de um cadeirante. (Professor)

Essa organização das SRM em salas específicas pela SEDF ajuda a reunir profissionais especializados e, assim, oferecer atendimento de qualidade, mas acaba por perder a forma da SRM proposta pelo MEC, que propõe um atendimento único que contemple todos os ANEEs, conforme definição do Manual de Orientação do Programa de Implementação das SRM do MEC (BRASIL, 2010, p.6):

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007,

integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

A organização das SRM proposta pela SEDF em salas generalistas e salas específicas acaba por se distanciar das orientações dos MEC, o que gera, como observado, uma subutilização dos materiais presentes nesses espaços, como relata o professor: “por se tratar de ensino médio, alguns materiais relativos à alfabetização, são pouco ou nunca utilizados”.

A estrutura do DF é diferente do restante do país. Não é uma sala multifuncional, mas várias salas, uma de DV, outra de DA... Como vamos dividir um Kit com vários espaços diferentes? (Professor)

Existem materiais que podem ser para todos! Mas como dividir? Muitas vezes a sala que abre primeiro fica com tudo, pois é um kit por escola. Os materiais específicos eu passo, mas como eu vou fazer para dividir notebook, computador (Professor)

Em contrapartida existem estudantes com deficiência visual e auditiva, mesmo que poucos estejam sendo atendidos nas salas de recursos generalistas, o que mostra, em alguns casos, que esses materiais estão sendo utilizados. A criação de pólos<sup>14</sup> para atender determinadas necessidades dos estudantes, além de contrariar a organização proposta pelo MEC, é um retrocesso, pois segrega os ANEEs, que são direcionados para serem matriculados nas escolas em que há polos específicos com profissionais capacitados para atender suas necessidades educacionais específicas.

Para superar esse possível isolamento, o professor de SRM deve ser um profissional capacitado para atender todos os estudantes, independente de deficiência, TGD e AH/SP. Por isso, a SEDF deve disponibilizar aos profissionais: formação específica e continuada, para que a escola possa oferecer uma educação para todos, independente das necessidades dos sujeitos.

Com exceção dos equipamentos tecnológicos, como computadores, mobiliários, armários e cadeiras, o uso dos demais materiais são poucos utilizados.

Conclui-se que os materiais da lista pesquisada no questionário pouco atende os estudantes das SRM generalista, pois esse espaço, apesar de chegar a atender estudantes das mais variáveis NEE, destinam-se aos estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla e TGD.

<sup>14</sup> São as salas de recursos específicas que ficam localizadas em determinadas escolas. No DF existem três tipos: polo para deficiente auditivo, polo para deficiente visual e polo para altas habilidades e superdotação.

Verifica-se, também, que os materiais pedagógicos da lista do MEC são para uso de crianças e não atendem aos estudantes do ensino médio, por isso, nos questionários os professores complementavam a lista do MEC com termos do tipo “materiais para serem usados no ensino médio”. Houve um professor que chamou os materiais pedagógicos distribuídos pelo MEC de “infantilizados” para o ensino médio.

Os estudantes entrevistados demonstraram interação frequente como o computador em casa e nos atendimentos na SRM e demonstraram familiaridade com os recursos da internet. A pesquisa foi a atividade mais relatada quando foi perguntado o que eles costumavam fazer no computador. Nesse sentido, as tecnologias são fundamentais para a educação de jovens, uma vez que essa ferramenta conquista esses sujeitos e facilita a aprendizagem, tornando o estudo mais agradável.

Contudo, para que as tecnologias estejam presentes no AEE é necessário número suficiente de máquinas e equipamentos em bom estado para o uso. Dois estudantes afirmaram não utilizar o computador da sala de recursos porque eles não funcionavam. Em outra escola, um estudante afirmou ter só um computador na sala de recurso e, por isso, raramente poder utilizá-lo.

#### 4.1.3. Categoria 3 - Atuação do Professor de Sala de Recursos

A categoria caracteriza a atuação dos professores de SRM, com o objetivo de constatar as principais atividades realizadas por esses profissionais da educação.

O ensino médio possui características e condições específicas que os professores de SRM reconhecem interferir no seu trabalho. Veja o que fala o professor abaixo, no grupo de discussão, quanto à característica dos docentes que estão em sala de aula:

...Como eu já disse o cenário da escola de ensino médio é muito diferente. O que acontece, a maioria dos professores que estão ali são professores antigos, que estão galgando a aposentadoria. Então, são professores mais resistentes que não querem se adequar. São professores que acham que já aprenderam de tudo, não são muito flexíveis. Mas, outros... Acho que isso vai muito de sensibilidade. (Professor)

Contudo, os professores de SRM apontaram a realização de atividades de sensibilização, como as reuniões, por exemplo, como forma de superar a resistência dos professores em oferecer uma atenção que favoreça a aprendizagem

dos estudantes com necessidades educacionais específicas. O sujeito abaixo relata brevemente a estratégia que ele utiliza para realizar essa sensibilização:

Como forma de sensibilização eu sempre uso 10 minutos da coordenação, nem que seja uma mensagem para refletir, com o objetivo de nunca deixar esquecido esse espaço. (Professor)

Mais da metade dos professores atuavam nos atendimentos dando apoio às atividades propostas pelo professor de sala de aula. As duas ações que caracterizavam essas atividades eram: sanar as dúvidas que os estudantes trazem das aulas e ajudar na realização de trabalhos de classe. Logo, a atividade de reforço, apesar de não ser o foco do AEE, se faz presente na maior parte dos atendimentos realizados pelos professores de SRM.

Quanto ao contexto do ensino médio, que possui várias disciplinas, os professores foram unânimes em dizer que trabalham com todas as disciplinas no AEE, mas com limitações em determinadas áreas. Isso reforça a necessidade de que o professor de sala de recursos deve ser um profissional multidisciplinar, além de criar formas para ajudar os estudantes da SRM. Ao questionar no grupo de discussão como os professores fazem pra trabalhar o máximo de disciplinas no ensino médio, o sujeito abaixo responde:

Eu tenho as parcerias na sala... Vou atrás de um professor mais bacana de física, aí eu convido ele para ir no horário contrário da aula na minha sala e digo do que meu aluno está precisando, pergunto se tem como ajudar. (Professor)

Observou-se, porém, que não era possível atender a todas as disciplinas. A fala do professor abaixo retrata essa situação:

Estou quase achando que sou mágica! Porque é tão difícil que eu acho que se fosse para cumprir o programa a risca, se fosse para trabalhar na sala de recursos na sua essência, lá deveria, principalmente no ensino médio, deveria existir as 3 áreas. Eu não concordo que tenham só duas. Acho que deveriam existir códigos, humanas e exatas. Porque nós somos limitados como nossos alunos, eu, por exemplo, não sei nada de física (Professor)

Também é possível extrair da fala do sujeito acima que ele só teve a experiência de trabalhar com um profissional na SRM, contudo, de acordo com a organização prevista para a mesma, há 3 áreas e por isso deveria existir 3 professores, um para cada área do conhecimento, para atender aos estudantes com deficiência.

O Plano de AEE era para planejar os atendimentos e justificaram sua importância como “um instrumento de consulta para a realização de atividades



adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos”. Contudo, também, os professores afirmaram que o AEE é um instrumento extenso e pouco dinâmico para o contexto do ensino médio, como citam os professores da SRM:

O Plano ajuda a orientar as estratégias nos atendimentos aos alunos e professores. Embora o considere muito extenso. (Professor)

Quando trabalhava nas séries finais do ensino fundamenta, utilizava o Plano de AEE. Há dois anos atuo no ensino médio e não utilizo. Planejo meus atendimentos de acordo com a necessidade do aluno em relação à disciplina, com registro das estratégias utilizadas. (Professor)

Não uso esse plano. A escola é muito dinâmica e atendemos as necessidades dos alunos. Trabalhamos com que o aluno está necessitando. (Professor)

A função do professor de SRM envolve, dentre outras, atividades de estabelecer a 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.” (BRASIL, 2009, p. 3)

Esse trabalho é imprescindível para a inclusão escolar do estudante com deficiência no ensino médio, mas essa ação não aparenta ser uma via de mão dupla. No discurso dos professores de SRM essa interlocução é um ato que depende muito mais deles do que do professor de sala de aula, como relata o professor no grupo de discussão, a seguir:

Na escola que trabalho é um trabalho que depende muito do professor de Sala de Recursos. Uma abordagem que parte da gente. Então no início do ano fazemos a sensibilização... E no momento da sensibilização fazemos uma apresentação do nosso papel e dos alunos que ele vai receber. E o ano inteiro nós fazemos abordagens a esse professor, tratando tanto das adequações curriculares quanto de posturas que ele deve ter com o aluno.

Depreende-se que essa apresentação inicial, chamada de sensibilização, é uma forma de apresentar o trabalho da SRM e os sujeitos desse espaço, professores e estudantes, e parece ser uma orientação da SEDF para esses profissionais, pois todos destacaram esse momento. Contudo, essa comunicação não fica só no início do ano letivo, a SRM tem espaço para se comunicar toda semana nas coordenações coletivas. Isso ficou registrado quando foi perguntado se essas reuniões só ocorriam no início do ano:

Não. Aí o que acontece: todas as coordenações coletivas tem que ter a nossa presença. Então, foi uma parceria conquistada, que na verdade não existia. E o que eu acho hoje bacana é que eles (direção) sempre coloca a gente no início da pauta da coordenação. Porque se deixam a gente por último eles nem escutam mais. Somos os primeiros da pauta de toda quarta-feira. (Professor)

A partir do relato, foi possível perceber o apoio da direção para que essa interlocução entre os professores de sala de aula e os de sala de recursos aconteça de maneira frequente. Contudo, as falhas ficaram evidentes, quando foi tratado, no grupo de discussão, da adequação curricular. O professor atribui o reforço na SRM à falta da aplicação da adequação curricular pelo professor regente:

Se houvesse adequação esse aluno não iam chegar na sala com essa demanda. Muitas vezes eles chegam lá com listas de exercícios enormes! E não sabem nem por onde começar. Então a partir do momento que existe adequação, não existe reforço na sala de recursos. Eu vejo isso pelas diversas disciplinas que eu atendo: os meus professores (de sala de aula) que fazem a adequação e dão uma atenção especial para esse aluno dificilmente chegam com demanda de reforço na sala de recursos.

As falas dos professores de SRM indicam que os professores de sala de aula são resistentes em realizar e aplicar a adequação curricular (Anexo B, p.114). E reforça que a adequação é um instrumento que orienta as ações que o professor realizará para suprir as necessidades educacionais específicas dos estudantes, e deve ser feita pelo professor da sala de aula com o auxílio do professor sala de recursos, uma vez que será aquele o responsável por utilizá-la, entretanto, os professores relataram haver resistência dos professores em realizarem-na, cabendo, muitas vezes, ao professor de SRM o papel de cobrar as adequações dos professores para que a mesma seja preenchida e aplicada, como é possível verificar, por meio dos relatos abaixo:

É muito bom quando a própria direção cobra as adequações. Fica pronto rapidinho! Quando ficamos sem o apoio da direção, os professores respeitam menos nosso trabalho. (Professor)  
Voltando a questão da adequação curricular, minha preocupação é se ela está sendo realizada. Pois ela é o retrato do que você faz. Se ela não for cumprida então não adianta. Nós ficamos no pé do professor para que o que está lá seja cumprido. (Professor)

A organização das informações em categorias permitiu compreender como está organizado o AEE no ensino médio público do DF, bem como, compreender os desafios impostos aos professores de SRM diante da organização proposta pelo poder público para o AEE nessa etapa da educação básica.

## 4.2. Considerações Finais

A concepção da educação inclusiva compreende todo o processo educacional, que pressupõe a implementação de uma política pautada nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos, oportunizando a todos o acesso à educação.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p.5)

Diante da política inclusiva proposta pelo Governo Brasileiro, alinhado às concepções internacionais sobre direitos humanos e inclusão, foram identificados pontos importantes neste estudo que merecem destaque.

Constatou-se que o AEE ofertado nas SRM, mais especificamente, nas escolas regulares de ensino médio do DF, constitui uma proposta política que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, criando, nas escolas de ensino regular, um ambiente educacional favorável à aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse contexto impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada, cada vez mais, na realidade brasileira.

Entretanto foram identificadas lacunas que precisam ser superadas para que haja um processo de inclusão educacional mais efetivo nas escolas regulares de ensino médio do DF, uma vez que os estudantes desse contexto aqui pesquisado, possuem as mais diversas necessidades educacionais e precisam de

recursos e estratégias específicas capazes de atender suas demandas nessa etapa da educação.

Com o objetivo de atender às necessidades específicas desses estudantes, o MEC propõe a implementação de espaços equipados com materiais de apoio, para ajudar o processo de ensino–aprendizagem dos ANEEs, e profissionais capacitados para ofertar o AEE, que são as Salas de Recursos Multifuncionais.

O termo multifuncional abrange o atendimento de todos os estudantes com NEE em um único espaço e, por isso, foi pensada pelo MEC para que cada escola tenha uma SRM com profissionais capacitados e recursos tecnológicos para atender as demandas educacionais dos estudantes com deficiência. Todavia, a SEDF organiza-se de forma distanciada das políticas federais, criando uma estrutura que não atende as demandas encontradas no serviço.

Ao contrário do que determina o MEC, no DF, as SRM foram divididas em salas específicas com o intuito de atender os estudantes com deficiência. Contudo, verificou-se que essa organização fragmentada de oferta do AEE resultou em dois problemas que precisam ser rapidamente corrigidos pelo Governo local.

O primeiro problema constatado foi a divisão dos materiais provenientes do MEC quando uma mesma escola possuía mais de uma sala de recursos. Nesse caso, como cada escola recebe do MEC um único kit, independente de ter ou não mais de uma sala de recursos, verificou-se que, materiais de uso geral, como computadores e mobiliários, são divididos por critérios aleatórios e desvinculados das práticas escolares.

Observa-se que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), a formação do estudante do ensino médio deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Logo, em um ensino médio com estudantes digitais, é imprescindível o acesso de todos às tecnologias da informação, e, por isso, não se pode faltar equipamentos, como computadores, no AEE, uma vez que, as tecnologias, também, podem se constituir em ferramenta pedagógica para superação das necessidades específicas dos estudantes.

O segundo problema levantado quanto à divisão das SRM no DF em salas específicas resultou na aglomeração de estudantes de determinadas deficientes em escolas com salas para atender as demandas específicas dos estudantes. A criação desses pólos contribui com um movimento que estimula os estudantes com deficiência auditiva, por exemplo, a estudarem em escolas que possui sala de recursos para deficientes auditivos. Avalia-se na fala dos entrevistados que esse panorama é um retrocesso, pois coloca os ANEEs novamente em um contexto de exclusão.

A educação inclusiva prevê uma educação onde todos possam aprender juntos, independente da deficiência ou superdotação. O direito do estudante de estudar na escola de sua preferência e ser atendido dentro de suas especificidades deve ser uma conquista preservada. Logo, a criação dos pólos é um retrocesso às conquistas no âmbito da educação inclusiva.

Tendo em vista os sujeitos de direito em suas multiplicidades identitárias e sociais, é preciso pensar e propor estratégias que permitam o acesso aos saberes e aos conhecimentos universais a todos os estudantes, tendo em vista a necessária construção e manutenção da identidade individual, respeitando as especificidades dos estudantes inseridos nas escolas.

As mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, que vem alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais e a expansão crescente da rede pública, deverá atender a padrões de qualidade que estejam em consonância com as exigências desta sociedade. Por isso, o AEE no ensino médio deve adotar estratégias e utilizar recursos que favoreça a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, observa-se, nos resultados desta pesquisa, que boa parte dos materiais pedagógicos que constam na lista do MEC para compor os itens das SRM não atende as demandas dos estudantes com NEE no ensino médio. Esses materiais foram avaliados pelos professores de sala de recursos como “infantilizados” e sem significado para a aprendizagem dos estudantes do ensino médio, resultando em pouco uso. Logo, os recursos financeiros gastos com materiais sem utilidade para os ANEEs, no ensino médio, precisam ser revertidos urgentemente em materiais que atendam às necessidades desses estudantes.

Na maior parte das escolas, foi observado que os espaços eram pequenos para realização de projetos e para locomoção dos cadeirantes. O que pode representar a pouca realização das atividades de projeto. Sobretudo, destaca-se que os professores generalistas dedicam-se mais às atividades de reforço durante o AEE.

Com este estudo, pode-se constatar que, no contexto do ensino médio do DF, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos está direcionado para atender de forma mais plena às séries iniciais do ensino fundamental, deixando lacunas nas séries finais do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio, uma vez que, os recursos disponibilizados nas SRM eram pouco úteis para o ensino dos estudantes com deficiência matriculados na última etapa da educação básica.

Nesse sentido, esse cenário observado do ensino médio do Distrito Federal (DF), pode ser fruto da organização geral que o Ministério da Educação (MEC) impôs para as Salas de Recursos Multifuncionas, que não considera as peculiaridades dos alunos e as diferenças do ensino. Essa organização geral se distancia cada vez mais das necessidades educacionais específicas dos estudantes, à medida em que as necessidades dos estudantes avançam e essa estrutura da SRM pouco se modifica ao longo das etapas da educação básica.

Por fim, esse estudo sugere que o AEE no ensino médio do DF deve ser repensado e reformulado para essa etapa da educação, pois, é importante que seja considerado o perfil dos estudantes do ensino médio para melhor composição da lista de materiais do MEC para as SRM.

Isso aponta para a necessidade de se pensar em uma nova organização para o AEE no ensino médio, que envolva a formação continuada e específica dos professores de SRM, a organização de espaços pensados e construídos para atender esse universo juvenil, com atividades prazerosas, específicas e que venham a despertar o interesse dos jovens que frequentam o AEE nas SRM.

Essa nova organização deve contar com uma lista específica de materiais voltados para o ensino de jovens e adultos e, também, com um maior número de professores nas SRM generalistas capacitados para atender às diversas necessidades dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. de; PEREIRA, R. S. *Críticas à teoria do capital humano* (uma contribuição à análise de políticas públicas em educação). Mato Grosso: UFMT, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/AlmeidaPereira.html>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ALMEIDA, F. J. de. *Educação e Informática: os computadores na escola*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARANHA, M. S. F. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

ARAÚJO, R. S. Contribuições da Metodologia Web Quest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.

AREA, M. Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as tecnologias da informação e comunicação ao sistema escolar. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.) *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.153-175.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, A. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T(Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

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



BEYER, H. O. *Educação inclusiva ou integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. Ensaios Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 85- 88.

BRANCO, M. L. C. *Hércules e Jiló no mundo da matemática: concepção e desenvolvimento de um software lúdico-educativo de apoio à educação inclusiva no ensino da matemática: aplicação e validação*. In: Anais do Congresso de Iniciação Científica, Universidade de Brasília, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007. *Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/235>>. Acesso em 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: 04 mar. 2015

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação. Brasília, 2012. Institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília: 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em 04 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1140 de 22 de novembro de 2013. Institui o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASÍLIA. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF - Ensino Médio*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Orientações Pedagógicas do Ensino Especial*. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf). Acesso em 04 mar. 2015.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R.. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto & Contexto, Enfermagem: Florianópolis*, v. 4, n. 15, p. 679-684, 2006.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORTI, A. P. Juventude e diversidade no ensino médio. *In: Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18 de novembro, 2009.

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

FONSECA, J. G.; MASCIANO, C. F. R.; SOUZA, A. M. O Uso das Tecnologias como Ferramenta Pedagógica na Educação Inclusiva. *In: II Congresso Ibero Americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação*. Universidade de Brasília: Brasil, 2013.

FRIGOTTO, G. Ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. *In: Salto para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XIX, boletim 18 de novembro, 2009.

GALDCHEFF, A. P; ZUFFI, E. M; SILVA, D. M. Um instrumento para avaliação da qualidade de softwares educacionais de matemática para o ensino fundamental. *In: VII Workshop de Informática na Escola*. Fortaleza, Ceará. 2001.

GALVÃO, F; et al. (Orgs.) *Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência*. São Paulo: ITIS, v. 1, p 25-38, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRAFFA, L. M. M. *Abracadabra: Ambiente de ensino-aprendizagem computadorizado*. SBIE - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. Recife, PE: UFPE, 1993.

GODIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios Metodológicos. São Paulo: *Paideia*, v. 12, n 24, p. 149-161, 2003.

GONZÁLES – REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia. - caminhos e desafios* [Tradução: Marcel Aristides Ferrada]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação* [Tradução: Marcel Aristides Ferrada]. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOULART, O. M. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 21 edição. São Paulo: Loyola, 2011.

KATIUSCIA C. V. A.; ROSANA G. História de vida de alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013-ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-001.pdf>. Acesso 04 mar. 2015.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Brasília: Papírus, 2007.

KRAWCZYK, N. R. *O ensino médio no Brasil*. Coleção Em Questão. São Paulo: Ação educativa, 2009.

LÖBLER, M. L.; VISENTINI, M. S.; CORSO, B. B.; SANTOS, D. L. das. Acesso e uso da Tecnologia da Informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do ENEM. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, v. 5, n. 2, p. 67-84, 2010.

MARTINO, J. P. *Technological Forecasting for Decision Making*. 2. ed. North-Holland, New York, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORIN, E. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, O. M. R. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

RAIÇA, D. *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, n. 24, 2004.

SALOMÃO, B. R. L. *O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: A Sistematização do Atendimento e o Uso do Computador como Apoio Pedagógico – um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2013.

SANTOS, G. L. *Tablets, Laptops, Computadores e Crianças Pequenas: novas linguagens, velhas situações na Educação Infantil*. Brasília: Liberlivro, 2012.

SHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, M. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. 2. ed. In: Freire, W. et al. (Org.). *Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SOARES, J. M. M. S. *Política social de educação e o mundo do trabalho: a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio na escola pública*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

SOUZA, A. M. Las tecnologías aplicadas a la educación especial integradora: La contribución del software educativo "Hércules y Jiló". *Linhas Críticas*: Brasília, v. 13, n. 24, p. 131-150, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VALENTE, J. A (org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 1999.

VIEIRA, J. L. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação complementar*. São Paulo: Edipro, 2010.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

ZARDO S. P. *Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

## APÊNDICE – 1 Questionário

### QUESTIONÁRIO PROFESSOR



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Caro (a) **Professor de Sala de Recursos** (a),

Meu nome é Janini Galvão. Sou aluna do Mestrado Acadêmico da Universidade de Brasília e desenvolvo um Projeto de Pesquisa que trata do Atendimento Educacional Especializado no contexto do Ensino Médio. Este questionário é parte desse estudo e sua ajuda será valiosa. **Solicito** que você preencha todo o questionário. Destaco que suas respostas serão **anônimas e sigilosas**.

Agradeço a sua colaboração e coloco-me a disposição para qualquer dúvida e sugestão, por meio do endereço eletrônico: [janinigalvao@yahoo.com.br](mailto:janinigalvao@yahoo.com.br).

Antes de começar, por favor, responda às questões abaixo.

**1) Sexo:** a. ( ) Masculino      b. ( ) Feminino

**2) Idade:**

**3) Grau de Escolaridade:**

a. ( ) Superior incompleto

b. ( ) Superior Completo. Curso(s):

c. ( ) Especialização

d. ( ) Mestrado

e. ( ) Doutorado

4) Possui habilitação em qual(is) disciplina(s)?

5) Tempo de Magistério na Educação Básica:

6) Tempo de atuação em Sala de Recursos:

7) Regional de Ensino que atua:

8) Área de atuação em Sala de Recursos:

a. ( ) Exatas b. ( ) Códigos e Linguagens c. ( ) Outra(s) Cita

9) Marque o Tipo da sua Sala de Recursos Multifuncionais:

a. ( ) Tipo I

b. ( ) Tipo II

c. ( ) Não sei

1) Marque, com um X, na coluna A, os materiais que estão presentes na **sua** Sala de Recursos.

Depois, na coluna B, identifique a frequência que você utiliza cada um desses materiais nos atendimentos aos estudantes com deficiência, considerando os valores:

4. Sempre

5. Às vezes.

6. Nunca.

<b>Materiais</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Materiais</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
Acionador de pressão			Mesa redonda		
Alfabeto Braille			Mesas para computador		
Alfabeto móvel e sílabas			Microcomputadores		
Armário			Mouse com entrada para acionador		
Bandinha Rítmica			Mouse estático de esfera		
Bolas com guizo			Quadro branco		
Cadeiras			Quebra Cabeças - seqüência lógica		
Caixa Tátil			Sacolão Criativo Monta Tudo		
Dominó de Animais em Libras			Scanner		
Dominó de Associação de Idéias			Scanner com voz		
Dominó de Frases			Software Comunicação Alternativa		
Dominó de Frutas em Libras			Suporte para leitura		
Dominó tátil			Tapete Alfabético Encaixado		
Esquema Corporal			Teclado com colmeia		
Estabilizador			Soroban		
Globo Terrestre tátil			Calculadora Sonora		
Impressora			Guia de Assinatura		



Kit de lupas manuais			Impressora Braille		
Laptop			Kit de Desenho Geométrico		
Lupa eletrônica			Máquina de escrever Braille		
Material Dourado			Punção		
Memória de Numerais			Reglete de Mesa		
Memória Tátil					
Mesa para impressora					
Cite outros materiais que você considera importante compor essa lista:					

2) Conforme o preenchimento da lista acima, Justifique os motivos que te levam a utilizar determinados materiais com mais frequência do que outros.

3) Como você considera o espaço e a localização da sua Sala de Recursos dentro da escola?

a. ( ) Adequado

b. ( ) Inadequado. Por quê? \_\_\_\_\_

4) De forma geral, como você avalia as condições de funcionamento dos materiais tecnológicos da sua Sala de Recursos:

a. ( ) Muito Bom    b. ( ) Bom    c. ( ) Aceitável    d. ( ) Ruim

Justificativa:

5) Marque com um **X** as necessidades educacionais dos estudantes que você atende e logo à frente escreva quantos são.

a. ( ) TGD. -----

b. ( ) Deficiência intelectual.-----

c. ( ) Surdez.-----

d. ( ) Deficiência auditiva.-----

e. ( ) Cegueira.-----

f. ( ) Baixa Visão.-----

g. ( ) Deficiência múltipla.-----

h. ( ) Deficiência física.-----

i. ( ) Surdocegueira.-----

j. ( ) Outras. Cite: -----

6) Como são feitos os encaminhamentos dos estudantes para frequentar os atendimentos:

a. ( ) Por meio de encaminhamentos do Serviço de Orientação Pedagógica, professores ou direção.

b. ( ) Por meio dos laudos dos estudantes.

c. ( ) Por meio de solicitação dos responsáveis.

d. ( ) Outros.Citar:\_\_\_\_\_

7) Avalie a frequência dos seus alunos nos atendimentos?

a. ( ) Boa    b. ( ) Regular    c. ( ) Ruim

**8)** Você utiliza o Plano de AEE para planejar os atendimentos?

- a.  Sim.
- b.  Não.

Justifique sua resposta

**9)** Como você avalia a articulação dos professores de sala de aula com os professores da Sala de Recursos:

- a.  Boa
- c.  Regular
- d.  Ruim

Justifique sua resposta.

**10)** Como você realiza os atendimentos aos estudantes com deficiência? Depois indique, à frente, o quantitativo de estudantes que são atendidos em cada alternativa.

- a.  No turno oposto à escolarização. \_\_\_\_\_
- b.  No mesmo turno da escolarização. \_\_\_\_\_

**11)** Marque as alternativas que melhor representem suas ações nos atendimentos:

- a.  Sanar as dúvidas que os alunos trazem das aulas.
- b.  Realizar atividades extras com o intuito de reforçar conceitos de alguma disciplina.
- c.  Ajudar na realização de trabalhos de classes.
- d.  Realizar atividades pedagógicas diferenciadas que promovam a construção de conceitos.
- e.  Outra (s). Citar: \_\_\_\_\_

**12)** Considerando às diversas disciplinas presentes no ensino médio, como você costuma desenvolver seu trabalho durante os atendimentos:

- a.  Trabalho com qualquer disciplina sem dificuldade.
- b.  Trabalho com todas as disciplinas, mas com limitações em determinadas áreas.
- c.  Trabalho apenas com disciplinas que possuo habilitação ou é próxima à minha formação.
- d.  Outros. Citar: \_\_\_\_\_

**13)** Para finalizar, como você avalia o papel da Sala de Recursos no processo de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

## APÊNDICE - 2 Roteiro de entrevista

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

N	Bloco Temático	Pergunta	Objetivos
1	Perguntas Iniciais	Qual a sua idade? Qual série cursa? Está cursando todas as disciplinas?	Caracterizar o sujeito da entrevista no âmbito escolar.
2	AEE/Atividades	Como o atendimento da Sala de Recursos te ajuda?	Conhecer as ações de apoio ao estudante da SRM.
3	AEE/Atividades	Quais atividades você realiza nesse espaço?	Descrever as atividades realizadas nos atendimentos.
4	AEE/Atividades	Você gostaria de realizar outras atividades? Quais?	Verificar se as ações de apoio são suficientes.
5	AEE/Tecnologia	A professora de Sala de Recurso permite que você faça uso do computador durante os atendimentos? Para quais atividades?	Identificar o uso do computador como apoio educacional.
6	AEE/Avaliação	Quantas vezes na semana você frequenta a Sala de Recursos? Você acha esse tempo suficiente?	Verificar se o tempo ofertado aos atendimentos é suficiente às necessidades dos estudantes.
7	AEE/Avaliação	Você tem dificuldade em alguma disciplina? Qual?	Identificar a importâncias da SRM nas atividades mais

		Quem você procura para te ajudar nesse caso?	complexas.
8	AEE/Avaliação	Você já repetiu alguma série no ensino médio? Caso sim, perguntar o que ele considera que tenha contribuído para isso? Você frequentava a SRM no ano de repetência?	Verificar o impacto dos atendimentos no ensino.
9	Ensino e Trabalho	O que você pensa fazer quando terminar os estudos?	Identificar as perspectivas futuras do estudante.
10	Trabalho	Você trabalha ou já recebeu alguma oferta de emprego? Em que?	Verificar as possibilidades imediatas de inserção no mercado de trabalho.
11	Tecnologias	Você usa o computador em casa/trabalho? E na escola? Para que você o utiliza?	Verificar como as tecnologias estão inseridas no cotidiano do aluno.
12	Cidadania	Você tem título de eleitor? Já votou? É importante votar? Por quê?	Verificar se o estudante tem consciência políticas formada.

### APÊNDICE – 3 Termo livre esclarecido grupo de discussão



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Janini Galvão Fonseca – matrícula UnB 13/0050253, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB- venho por meio deste informar-lhe a realização do Projeto de Dissertação intitulado “O Atendimento Educacional Especializado e o uso da Tecnologia nas Salas de Recursos Multifuncionais no Ensino Médio do DF”, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza.

Este Projeto tem como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 e a expansão da oferta do Ensino Médio com a previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação. A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, necessito a concessão de entrevista pelos Secretários de Estado da Educação, ou de representantes designados(as).

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação (disponível para download

em:[http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26&Itemid=27](http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27)). Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Dissertação de Mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

Brasília, 18 de novembro de 2010.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Assinatura da Mestranda

## APÊNDICE – 4 Autorização para realização das entrevistas



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Janini Galvão Fonseca – matrícula UnB 13/0050253, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB- venho por meio deste informar-lhe a realização do Projeto de Dissertação intitulado “O Atendimento Educacional Especializado e o uso da Tecnologia nas Salas de Recursos Multifuncionais no Ensino Médio do DF”, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Amaralina Miranda de Souza.

Este Projeto tem como objetivo conhecer a dinâmica do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas de ensino médio contempladas com o programa de Sala de Recursos Multifuncionais com vistas a produzir reflexões sobre o papel desse espaço e suas contribuições no processo de inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência nessa etapa de ensino.

A fim de que essa pesquisa seja desenvolvida, necessito a concessão de entrevista pelos estudantes atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas de Ensino Médio do DF.

Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução Nº 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Educação.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa, além de serem publicados na Dissertação de Mestrado, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários ou publicados em diferentes meios. Destaco que as entrevistas serão mantidas sob sigilo e a identificação do aluno não revelada. Por fim, eu \_\_\_\_\_, responsável legal pelo aluno \_\_\_\_\_, ciente do que me foi exposto, autorizo que sejam feitas entrevistas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação e a do entrevistado.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura Responsável

---

Assinatura Aluno

---

Janini Galvão Fonseca



**ANEXO A - Formulário Plano de AEE**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO  
EDUCACIONAL**

DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

**Formulário de Registro do Plano de AEE**

---

**I - Dados referentes ao estudante**

Atendimento Educacional Especializado - AEE PLANO DE AEE – Área _Deficiência Física/ANE
Nome do estudante: ____  _____
nascido em ____/____/____ filho de _____ e _____  residente à _____  na cidade de _____, atualmente com ____anos (idade), está regularmente matriculado na Escola _____, série _____, turma _____, turno _____, professora _____

<b>2 – Relato do Caso</b>
---------------------------

<b>2.1. Natureza do Problema</b>	
<b>2.2. O Problema do ponto de vista do AEE</b>	
<b>3 - Potencialidades e dificuldades do estudante</b>	
<b>3.1. Desenvolvimento Psicomotor</b>	
<b>Dificuldades</b>	<b>Potencialidades</b>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>3.2. Linguagem</b>	

Dificuldades	Potencialidades
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**3.3. Desenvolvimento Cognitivo**

Dificuldades	Potencialidades
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**3.4. Sociabilidade / Afetividade**

Dificuldades	Potencialidades
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**3.5. Aprendizagem**

Dificuldades	Potencialidades
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
-------------------	-------------

**3.6. Meio social / família**

Dificuldades	Potencialidades
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**4 - Solução do problema**

**5 - Outros dados**

Ações necessárias	Relação do que existe

**6 - Necessidades do estudante**

**II - Plano de AEE**

<b>1. Objetivos do plano</b>
<b>2. Organização do atendimento</b>
<b>3. Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no atendimento ao estudante</b>
<b>4. Seleção de materiais a serem produzidos para o estudante. Necessidades de adequações.</b>
<b>5. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos</b>

<b>6. Outros profissionais e/ou instituições que deverão ser envolvidos</b>
<b>7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais</b>
<b>8. Resultados esperados</b>
<b>9. Orientação sobre os serviços e recursos oferecidos ao estudante na comunidade escolar</b>
<b>10. Avaliação dos resultados</b>

**11. Reestruturação do Plano**

Nome e matrícula do Professor do AEE

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **Orientações para o preenchimento do Formulário de Registro do Plano de AEE**

---

### **Observações Gerais**

**A.** No caso de estudantes com altas habilidades/superdotação, este Formulário deverá ser preenchido somente para aqueles que concluíram o Período de Observação e foram efetivados no AEE-AH/SD.

**B.** Os itens de 1 a 8 deverão ser preenchidos, no caso de alunos com altas habilidades/superdotação, pelo psicólogo do AEE-AH/SD

**1. Identificação do estudante**

**2. Relato do Caso**

**3. Natureza do Problema**

Tendo a descrição do caso em mãos, identifique de forma resumida quais são os problemas contextuais que precisam ser resolvidos e descreva-os, identificando o tipo de problema e quem estará envolvido na busca de solução.

**4. O Problema do ponto de vista do AEE**

Pontue a relação dos problemas que dizem respeito à intervenção do AEE.

**5. Potencialidades e Dificuldades**

**6. Solução do problema**

Solução do problema e relação dos principais tópicos para a sua resolução: Retome a relação dos problemas que são próprios da intervenção do AEE e descreva como você pretende resolvê-los.

**7. Outros dados**

Vamos pesquisar, dentro das ações necessárias, o que já existe disponível.

**8. Necessidades do estudante**

Com base nos “problemas” existentes (dificuldades enfrentadas pelo estudante na participação e desempenho de atividades para seu aprendizado) e com base nas potencialidades deste estudante, liste quais são as ações necessárias para a intervenção do professor especializado junto ao estudante, à escola, e ao grupo de profissionais desta escola.

### **II - PLANO DE AEE**

São as ações desenvolvidas para atender as necessidades do estudante. São específicas do AEE para que o estudante possa ter acesso ao ambiente e conhecimentos escolares de forma a garantir a permanência, participação e desenvolvimento do estudante na escola.

**1. Objetivos do plano**

Considerando as necessidades listadas no item 1, organize seus objetivos de intervenção de forma clara e prática.

**2. Organização do atendimento**

Para atingir estes objetivos como você propõe a organização dos atendimentos de AEE?

Incluir o período para o desenvolvimento da atividade. Observar a coerência entre o período pretendido e a realização da atividade, e analisar o desempenho do estudante ao longo das atividades.

**3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao estudante**

Para atender a cada um dos objetivos propostos descreva atividades que pretende realizar.



- 4. Seleção de materiais a serem produzidos para o estudante. Necessidades de adequações.**  
(Por exemplo, para comunicação facilitada ou alternativa). Reveja os objetivos e as atividades propostas e relacione os materiais necessários para a efetivação de sua proposta. Neste item não deverá ser preenchido pelo AEE-AH/SD.
- 5. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos**  
(Informática acessível/tecnologia assistiva, mobiliário adaptado,...). Dos materiais selecionados no item 4, quais não estão disponíveis em sua escola e necessitam ser adquiridos?
- 6. Outros profissionais e/ou instituições que deverão ser envolvidos**  
A partir das informações que você já tem do caso, que profissionais poderão colaborar com o AEE para que haja maior compreensão do caso e que possivelmente possam se tornar parceiros de um trabalho em rede colaborativa?
- 7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais**  
Pensando nos profissionais já listados no item anterior, como você proporia o trabalho em parceria? Que mecanismos deveriam ser constituídos para que haja o fortalecimento desta equipe, a comunicação imediata das novidades e novos propósitos (necessidades)? Que instituições ou secretaria que você imagina que possam colaborar com o projeto de inclusão de seu estudante e de que forma isto poderia acontecer?
- 8. Resultados esperados**  
Faça uma lista dos principais resultados esperados. Cada um dos objetivos projetados no item 2 deverão produzir resultados pela intervenção do AEE. Quais são os resultados que você espera em cada um dos objetivos propostos? Esta projeção será muito importante para verificações em re-avaliações. Quando um objetivo não for alcançado poderemos revê-lo e adequá-lo ou então precisaremos mudar as estratégias (atividades) propostas no atendimento.
- 9. Orientação sobre os serviços e recursos oferecidos ao estudante na comunidade escolar.**  
A quem e quais? Descreva a quem o AEE irá orientar e quais são as informações relevantes a serem passadas, no caso apresentado.
- 10. Avaliação dos resultados**  
Visa antecipar ou indicar maneiras de como avaliar os resultados esperados. Indicação das formas de registro.
- ✓ O plano deverá ser avaliado durante toda a sua execução.
  - ✓ O registro da avaliação do *plano* deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.
  - ✓ No registro deverão constar as mudanças observadas em relação ao estudante no contexto escolar. O que foi que contribuiu para as mudanças observadas. De que forma as ações do plano de AEE repercutiram no desempenho escolar do estudante.
- 11. Reestruturação do Plano**  
Relacionar pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os resultados esperados não sejam atingidos.
- ✓ Pesquisar e implementar outros recursos.
  - ✓ Estabelecer novas parcerias.
  - ✓ Outros.

## ANEXO B - Formulário de registro das adequações curriculares

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL  
DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Formulário de Registro das Adequações Curriculares – Séries Finais, Ensino Médio e EJA/Regular <sup>15</sup>

O Formulário de Registro das Adequações visa descrever a organização dos conteúdos, expectativas de aprendizagem (objetivos), procedimentos didáticos e de avaliação para favorecer o processo de aprendizagem do estudante com **deficiências** e com **Transtorno Global do Desenvolvimento** que estão incluídos nas **classes comuns**. É importante ressaltar que esse formulário abrange as adaptações referentes ao currículo regular, bem como aquelas referentes às habilidades adaptativas, conforme explicitadas pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos estudantes. Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus estudantes e os valores que orientam a prática pedagógica (MEC/SEESP, 2005).

---

<sup>15</sup> Autores: Nara Liana Pereira-Silva, Giselda B. Jordão de Carvalho, Márcia Silveira da Costa Benetti, Márcia Cabral dos Santos & Márcia Cristina Lima Pereira.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adequação progressiva do currículo implementado no ensino regular, buscando garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais participem da programação geral da escola, igual a qualquer outro estudante, entretanto, considerando as especificidades que as suas necessidades possam requerer (MEC/SEESP, 2003).

Os conteúdos escolares refletem os significados e valores culturais e sociais que foram e são construídos no infinito processo de interação do homem com o mundo natural e social. Esses conteúdos são atualizados nas práticas de sala de aula, quando o professor escolhe as metodologias mais adequadas para a aprendizagem, os recursos didáticos e os processos de avaliação. As expectativas de aprendizagem buscam auxiliar na definição dos planos dos professores. Elas refletem aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, traduzindo em práticas os objetivos e princípios previstos nos documentos curriculares organizados pelo Distrito Federal (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientações curriculares, 2008).

Abaixo se encontram os tipos de adequações apontadas como importantes dentro do contexto escolar com suas devidas operacionalizações e a definição de habilidades adaptativas:

<b>Adequações organizativas:</b> têm um caráter facilitador do processo educativo.
➤ Tipo de agrupamento de estudantes
➤ Organização didática da aula
➤ Organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas.
<b>Adequações as Expectativas de aprendizagem (objetivos):</b>

➤ Priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante.
➤ Eliminação de objetivos de acordo com as necessidades do estudante.
➤ Acréscimo de objetivos, considerando as necessidades do estudante.
<b>Adequações aos conteúdos:</b>
➤ Priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores.
➤ Sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc..
➤ Priorização da aprendizagem e retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação.
➤ Eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.
<b>Adequações metodológicas e didáticas:</b> realizam-se por meio de procedimentos técnicos metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, atividades, programas para os estudantes etc.
<b>Adequações na temporalidade:</b> Referem-se à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos.
<b>Adequações avaliativas:</b> consistem em adequações individuais dentro da programação regular considerando-se os objetivos (expectativas de aprendizagem), os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada estudante.
<b>Habilidades Adaptativas:</b> É a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para funcionarem em suas vidas diárias. Exemplos: Linguagem, leitura e escrita, conceitos de dinheiro, autodirecionamento (Conceituais); interação social, responsabilidade, auto-estima, seguir regras etc. (Sociais), atividades da vida diária, atividades instrumentais da vida diária – preparar refeições, cuidar da casa, tomar remédios etc.-, habilidades ocupacionais (Práticas).

### **FICHA DE REGISTRO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR**

#### 1. Identificação do estudante:

Nome Completo do Estudante:	
Data de Nascimento: ____/____/____	Série/Turma/Turno:



--

b) Tipos de apoios recebidos atualmente e no passado (Ex.: equoterapia, natação e demais atividades esportivas, atendimento psicopedagógico etc.)


c) Descrição sucinta sobre atendimentos ou tratamentos terapêuticos e clínicos recebidos atualmente e no passado (Ex.: fonoaudiologia, psicoterapia, terapia ocupacional, neurologia, psiquiatria, etc.)


d) Adaptações de acesso ao currículo

Organizativas	

Metodológicas e didáticas	
Temporalidade	

e) Adequações curriculares propostas

**OBS.: Os Componentes deverão ser preenchidos pelo professor de cada disciplina, conforme necessidade de adequação.** ASSINATURA  
DO PROFESSOR:



Componentes	Objetivos (Expectativas de aprendizagem)	Conteúdo	Estratégias utilizadas	Avaliação

--	--	--	--	--

Habilidades adaptativas, com base nas necessidades funcionais do estudante:

Conceituais	
Sociais	

Práticas	
----------	--

Descrição das sugestões, considerando os diferentes contextos:

Escolar	
Familiar	
Comunitário	
Ocupacional/ Laboral	

Encaminhamentos/Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Prof. Sala de recursos

---

Prof. Representante de Turma

---

Direção

---

Coordenador pedagógico

---

Supervisor educacional

---

Orientador educacional

---

Responsável pelo estudante

Referência bibliográfica: MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASÍLIA. **Diretrizes pedagógicas da secretaria de estado de educação do Distrito Federal – 2009/2013**. Brasília-DF.2008.