

Ana Lúcia Costa Araújo



**A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O
ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Ana Lúcia Costa Araújo



**A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O
ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAL**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Ana Lúcia Costa Araújo



**A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O
ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE
RECURSO MULTIFUNCIONAL**

Atesto a originalidade do trabalho

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação: Educação Especial, sob orientação da Professor Doutor Pedro Reis.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2021

RESUMO

Neste trabalho buscou-se investigar sobre o atendimento dos monitores aos alunos com NEE, que tem sido muito valorizado nos últimos anos. Para além desse atendimento, envolve também a infraestrutura da escola e o planejamento educacional que contemple as necessidades de cada aluno. O processo que envolve a aprendizagem nas salas de Recurso Multifuncional necessita de uma formação permanente em face dos desafios oriundos do atendimento às crianças e aos familiares que lidam com a necessidade especial de seus filhos. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: O processo de formação do Monitor/Professor atende as demandas de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE em uma sala de recurso multifuncional? Para tanto, o objetivo geral dessa investigação é analisar o processo de formação do monitor/professor que atende os alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos multifuncional. Com o intuito de responder aos questionamentos, o estudo constitui um Estudo de Caso com um viés qualitativo. Como resultados, foi possível perceber que todos os monitores que trabalham em uma sala de Recurso Multifuncional possuem formação geral em inclusão, contudo, há ainda a necessidade de formações específicas que atendam as especificidades de cada aluno e sua deficiência ou transtorno.

Palavras-Chave: Monitores. Sala de Recursos Multifuncional. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This work sought to investigate or attend two monitors, some years with SEN, which has been highly valued in recent years. For additional attention, it also involves the school infrastructure and educational plan that takes into account the needs of each student. The process that involves apprentices in the Multifunctional Resource rooms requires permanent training in face of two challenges originating from attending to children and family years that meet the special needs of their children. Diante disso, arose or following question: Does the training process do Monitor / Professor attend to the demands of teaching and learning two students with SEN in a multifunctional resource room? Therefore, the general objective of the investigation and analysis or training process of the monitor / teacher who attends to some special educational needs in the multifunctional Resource Room. How I intend to answer the questions, or the study constitutes a Case Study as a qualitative view. As a result, it was possible to perceive that all the monitors who work in a Multifunctional Resource room have general training in inclusion, with the need for specific training that addresses the specificities of each student and their deficiency or disorder.

Keywords: Monitors. Multifunctional Resource Room. Inclusive Education.

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo, primeiramente a minha família que é a inspiração da busca por melhoramento pessoal e profissional que não mediram esforços ao apoiarem na realização desse projeto de vida. GRATIDÃO!

Aos alunos e professores que vivenciam diariamente os desafios educacionais, tanto na função ensino, quanto na aprendizagem e que de forma exemplar, superam as barreiras que são características de suas condições especiais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e especialmente agradeço ao Pai Eterno, por me permitir a Graça de viver esse momento especial.

Agradeço meus pais pelo amor e confiança de a Vitória seria alcançada.

Ao meu Orientador Dr. Pedro Reis que norteou os caminhos a serem traçados para garantir a qualidade da pesquisa.

Ao meu amado esposo, que além de apoiar-me incansavelmente nos custos dessa escolha, também foi meu apoio moral e psicológico, sempre sendo esse parceiro que não permitiu fraqueza de minha parte no percurso da minha vida acadêmica. Suportou minha ausência em momentos importantes, e também, meu nervosismo em situações em que pensei desistir. Sempre com carinho, paciência e dedicação, sem o qual esse momento não seria possível.

Também quero de forma especial, agradecer uma pessoa que se tornou uma amiga muito querida, uma parceira que com seu conhecimento e sensibilidade, pegou em minhas mãos e me motivou a reconhecer meu potencial. A ti Daniely... toda a minha gratidão e admiração.

De forma especial também, agradeço minha irmã Maria Araújo que me fez cruzar o oceano em busca dessas realizações, você me inspira e motiva a descobrir o melhor de mim.

E de forma não menos importante, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram desses momentos tão importantes para mim.

INDÍCE GERAL

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
DEDICATÓRIA	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	XV
INTRODUÇÃO	- 1 -
1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação	- 1 -
1.2 Estrutura do Trabalho	- 4 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	- 5 -
CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO NA SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL -	6 -
1.1 A inclusão no Brasil.....	- 6 -
1.2 As legislações sobre inclusão	- 9 -
1.3 Os Transtornos e Deficiências existentes	- 12 -
1.3.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	- 18 -
1.3.2 Transtorno do Espectro Autista	- 23 -
1.3.3 Dislexia.....	- 25 -
1.3.4 Discalculia	- 26 -
1.3.5 Disgrafia	- 27 -
1.3.6 Transtorno Opositor Desafiador – TOD.....	- 28 -
1.4 A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação inclusiva	- 29 -
1.5 A sala multifuncional e os recursos utilizados para a inclusão dos alunos com NEE	- 32 -
1.5.1. Tipos de Sala de Recursos Multifuncional.....	- 34 -
1.5.2. Descrição dos materiais pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncional.....	- 38 -
CAPÍTULO 2. O MONITOR EDUCACIONAL NO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO COM NEE	- 43 -

2.1 O papel dos monitores/professores na sala multifuncional	- 43 -
2.2 O processo de formação dos monitores para o atendimento aos alunos com NEE.....	- 44 -
2.3 O planejamento das atividades desenvolvidas pelos monitores	- 47 -
PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA	- 50 -
CAPÍTULO 3. Metodologia – Modos de pesquisa	- 51 -
3.1 Método de Pesquisa	- 51 -
3.2 Definição do Problema – Pergunta de Partida	- 52 -
3.3 Objetivos de Investigação	- 52 -
3.5 Contextualização sociodemográfico	- 52 -
3.5. Participantes e caracterização da amostra.....	- 57 -
3.6 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de recolha de dados	- 57 -
CAPÍTULO 4. Apresentação e discussão dos resultados	- 59 -
4.1 Proposta de Planejamento de Formação do Monitor	- 68 -
CONCLUSÃO	- 71 -
REFERÊNCIAS.....	- 73 -
ANEXOS.....	- 81 -
Anexo 1 - Parecer Substanciado da Plataforma Brasil	- 81 -
Anexo 2 – Solicitação de Autorização para a Investigação	- 88 -
Anexo 3 – Autorização dada para a Investigação	- 89 -
Anexo 4 – Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido	- 92 -
Anexo 5 - Questionário (Professores, Supervisores e Responsáveis pelos alunos com NEE)	- 93 -

LISTA DE QUADRO

Quadro 1. Diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva	- 8 -
Quadro 2. Legislação para a Inclusão	- 10 -
Quadro 3. Deficiências e impedimentos	- 14 -
Quadro 4. Deficiências e o Desenvolvimento Cognitivo.....	- 16 -
Quadro 5. Sala de Recursos do Tipo I	- 35 -
Quadro 6. Sala tipo II	- 35 -
Quadro 7. Sala com Atualização de Materiais.....	- 36 -
Quadro 8. Tipos de Salas de Recursos Multifuncional.....	- 38 -
Quadro 9. Roteiro o Plano de Atendimento Educacional Especializado	- 47 -
Quadro 10. Planejamento de Formação do Monitor	- 69 -

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos Monitores	- 57 -
Tabela 2. Propostas pedagógicas	- 59 -
Tabela 3. Desempenho dos alunos.....	- 60 -
Tabela 4. Sala de Recursos Multifuncional	- 61 -
Tabela 5. Processo de inclusão.....	- 62 -
Tabela 6. Infraestrutura.....	- 63 -
Tabela 7. Recursos físicos e pedagógicos	- 64 -
Tabela 8. Formação em Inclusão	- 65 -
Tabela 9. Formação para atender na sala de recursos.....	- 66 -
Tabela 10. Planejamento para a formação	- 67 -
Tabela 11. Formação continuada	- 68 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Material Dourado.....	- 39 -
Figura 2. Atividade do Plano.....	- 40 -
Figura 3. Dados com numerais de 1 a 9 para realizar o primeiro passo das atividades que é montar um número.....	- 41 -
Figura 4. Algarismos, formas geométricas e material dourado atendem o mesmo objetivo no jogo: exercitam a noção de agrupamento.	- 41 -
Figura 5. Computador, equipamento que acompanha os materiais disponibilizados pelo MEC.....	- 42 -
Figura 6. Desenho da pesquisa.....	- 51 -
Figura 7. Mapa da distância do distrito Castelo dos Sonhos de Altamira.....	- 53 -
Figura 8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leo Heck	- 53 -
Figura 9. Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II.....	- 55 -
Figura 10. Escola Municipal de Ensino Fundamental Inovação	- 56 -

LISTA DE ABREVIATURAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
AEE	Atendimento Especializado Especial
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Funções Executivas
LBI	Lei Básica de Inclusão
LDI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Portugal
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP	Secretária de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRA	Universidade Federal Rural do Amazônia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cidadania

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação

Conhecer o processo de formação dos monitores educacionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recurso Multifuncional, proporcionou a busca por essa investigação. Assim, essa pesquisa tem como perspectiva contribuir para a compreensão dos processos formativos que possibilitem diagnosticar os modelos de formações futuras, junto a esses profissionais.

Trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nas escolas, requer o conhecimento das deficiências e transtornos, e constituir um processo de ensino que envolve a construção de um diagnóstico, assim como um envolvente processo bem estruturado de atendimento a esse público.

O professor precisa oferecer um planejamento pedagógico que contemple cada transtorno ou necessidade especial do aluno. Já no que se refere ao monitor, essa precisa oferecer um auxílio maior ao aluno no seu processo de aprendizagem na Sala de Recurso Multifuncional e, para que essa ajuda possa contribuir para a formação permanente desses alunos, é necessário buscar constantemente o apoio e a formação continuada desses profissionais.

A finalidade desta investigação é conhecer e compreender os processos formativos junto aos profissionais que atuam diretamente com as crianças com deficiências nas Salas de Recursos Multifuncional no distrito de Castelo dos Sonhos – Pará/ Brasil.

Essa temática sobre a formação dos monitores educacionais que atuam diretamente com os alunos com (NEE) - atendidos na Sala de Recursos Multifuncional - foi escolhida para compreender como ocorre esse processo de formação dos monitores que moram no distrito do Castelo dos Sonhos, que possui apenas 3 escolas públicas e 3 monitores trabalhando. Diante disso, faz-se necessário verificar se os educadores que atendem alunos com NEE têm suficientes propostas e, conseqüente, empenho para essa nova forma de inclusão, o que significa forte e robusto motivo, também.

Propomos formalizar esta investigação, dando referência aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), enquanto usuários dos recursos midiáticos, mais especificamente o computador, dentro do espaço escolar regular. Desenhando-se, mais especificamente, a partir da concepção de que: "*O ambiente educacional deve preparar o aluno para o mundo, e o computador possibilita um leque de opções, pois, através dele, há acesso a qualquer informação, podendo existir a comunicação em diversas formas, surgindo assim a possibilidade de desenvolver trabalhos que não poderiam ser elaborados sem ele.*" (Bueno e Ritzel, 2013, p.4)

Nesse ambiente escolar, propomos demarcar o objeto desta investigação, pois, "*através do uso do computador, o estudante desenvolve habilidades intelectuais, sociais, culturais e motoras. A informática auxilia na preparação do aluno para o mundo, melhorando a comunicação, a escrita e o trabalho colaborativo.*" (Bueno e Ritzel, 2013, p.2)

A partir deste objeto/problema é que a investigação poderá aclarar e delinear o processo de educação inclusiva, acreditando-se que a ação inclusiva pelo uso do computador, venha contribuir para o processo de formação do aluno com NEE.

Se observada a matriz que desencadeou todo um processo inclusivo de especiais na educação regular, pretende-se buscar primeiramente na "*Declaração de Salamanca*" o melhor fundamento sobre "*Necessidades Educativas Especiais – NEE dispostas (In): Conferência Mundial sobre NEE*" - (UNESCO/1994), quando, a partir deste encontro global é que o sentido de educação inclusiva faz sentido.

Com base nesta convenção global, no qual o Brasil também se vincula signatário, convém adentrar pelas propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, (Lei nº 9.394/96), quando neste dispositivo legal e regimental, a educação inclusiva vem corporeificar o que propomos discutir.

Em disposição regimental para a inclusão, dispõem as Leis 12.796 de 04 abr. 2013 e, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, a partir das quais confere-se um olhar mais primoroso sobre resoluções e portarias institucionais e ministeriais.

Em espaço acadêmico e científico, propomos verificar alguns autores que nos auxiliam com suas pesquisas e informações, a saber: Seymor Papert, em “A máquina das crianças repensando a escola na era da informática” (2008); Jacques Delors (org-2012); Phillippe Perrenoud (2000); Pierre Levy, em "Cibercultura" - (2010); Joana Maria Sancho & Fernando Hernandez, em "Tecnologias para transformar a educação" (2008); Adriano Canabarro Teixeira, em "Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa" (2010). Para Mantoan, em "Ensinando a turma toda – as diferenças na escola" e "Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?"

Diante o exposto, surge o seguinte questionamento: *O processo de formação do Monitor/Professor atende às demandas de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE em uma sala de recursos multifuncional?*

Para responder a tal questionamento, elencou-se como objetivo geral: Analisar o processo de formação do Monitor/Professor que atende os alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos Multifuncional.

Os objetivos específicos que norteiam a investigação são: 1. Identificar a proposta pedagógica para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2. Identificar as necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos atendidos pelos monitores/professores da sala de informática. 3. Identificar quais são os recursos utilizados pelos monitores para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. 4. Verificar se há propostas de formação continuada para professores que atendem os alunos com NEE.

Essa investigação constitui um Estudo de Caso de cariz qualitativo. Como tipo de pesquisa, buscou-se a investigação qualitativa em que a pesquisadora, por meio de um questionário com perguntas abertas, propõe responder aos objetivos listados na pesquisa.

1.2 Estrutura do Trabalho

A dissertação será apresentada em duas partes. A primeira diz respeito ao Enquadramento Teórico e a segunda, à Pesquisa Empírica.

O Enquadramento Teórico será apresentado em dois capítulos. O primeiro capítulo traz a inclusão na Sala de Recurso Multifuncional, perpassando a inclusão no Brasil; as legislações sobre a inclusão; a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação na educação e as Salas de Recursos multifuncional. Já no segundo capítulo é apresentado o monitor educacional que acompanha os alunos com NEE; o seu processo de formação e o planejamento das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Na segunda parte da dissertação, surgem a metodologia de pesquisa, a definição e a pergunta de partida, os objetivos, a caracterização dos participantes, bem como os instrumentos utilizados na recolha dos dados; os procedimentos de tabulação dos resultados e a apresentação e discussão dos resultados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO NA SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

1.1 A inclusão no Brasil

O processo de inclusão no Brasil perpassa, primeiramente, por uma educação que seja considerada direito de todos, sendo ainda um dever do Estado e da família. Para que haja a efetivação da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é necessário um sistema educativo que possa proporcionar o respeito pelas diferenças (Silva e Carvalho, 2017).

Para Bezerra (2012) foi a partir da década de 90, que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular, passou a existir. Embora houvesse muitas críticas acerca da forma como foi conduzido o processo, o que ficou marcado nesta década foi o processo de operacionalização do sistema de ensino regular para inserir o aluno e, também, o processo de institucionalização das pessoas deficientes.

“À educação inclusiva está subjacente a atitude que envolve a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspectivam e prospectam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma”. (Silva, 2009, p.14).

Essa pedagogia diferenciada busca uma flexibilização curricular que traz a efetivação dos direitos dos deficientes (Silva, 2009).

Para Arantes (2006), a inclusão no contexto educacional está muito mais atrelada às articulações sociais que buscam a todo momento, a igualdade perante as diferenças. Os movimentos sociais propõem mecanismos mais equitativos que possam oferecer a todos os alunos, o acesso e a condição de uma educação de qualidade. Para a autora, a diferença proporciona conflitos e imprevisibilidade, e a busca por uma cultura de igualdade das escolas, proporcionam a garantia de uma relação mais justa.

Em muitos casos, a realidade das instituições escolares passa pela reprodução do modelo tradicional, não demonstrando condições estruturais e pedagógicas para responder aos desafios que a inclusão proporciona. Incluir e acolher depende das condições em que a escola se encontra, da formação dos professores e gestores e do planejamento pedagógico (Arantes, 2006).

Diante disso, as políticas públicas brasileiras têm se tornado um alicerce para o cumprimento das leis que vão desde a Constituição Federal, ao Estatuto da Criança e do Adolescente e das leis específicas que permeiam o universo inclusivo.

“Abordar este assunto por meio de discursos e práticas distantes da realidade concreta, conforme tem sido observado ao longo dos anos, faz-nos incapazes de alcançar a tão almejada condição de respeito e de valorização das diferenças, dentro ou fora das instituições escolares. (...) Em geral, tais iniciativas operam na perspectiva do assistencialismo e não oferecem oportunidades para emancipar e integrar socialmente o público-alvo nos espaços comuns. Vale salientar que, na medida em que pessoas desamparadas são direcionadas às ações de filantropia, o Estado se omite e deixa de cumprir seu dever em relação à garantia da educação enquanto direito básico de todos os cidadãos”. (Nascimento, 2019, p.5).

Essa valorização às diferenças, corrobora a construção de uma escola mais inclusiva. O legislativo apenas dá o suporte para que a sociedade possa cobrar e a escola cumprir as normas que contribuirão para que o aluno tenha uma formação plena (Silva, 2011).

No que tange à inclusão com base na intervenção pedagógica, é importante que o professor seja capaz de atender a todas as demandas existentes na escola e que possa ser capaz de responder aos desafios que a inclusão impõe (Silva, 2011).

Para Silva (2011), a inclusão é diferente da integração que se preocupa apenas com o problema do sujeito, a forma com que deve ser tratado, os padrões que precisam ser seguidos. A inclusão, se preocupa com o sujeito e, com isso, insere também a sociedade, a escola e a família para que os alunos possam ter um maior aproveitamento no processo de aprendizagem.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) tem desenvolvido um trabalho importante no processo de inclusão dos alunos com NEE, com a ajuda de

especialistas e de muito diálogo com os profissionais que atuam diretamente com os alunos especiais. A Política Nacional de Educação Especial, cujo texto está pautado no Decreto 10.502/2020, tem como objetivo, oferecer avanços na área da educação especial.

Os especialistas que corroboraram com o PNEE, trazem uma reflexão acerca dos defensores da Educação Especial e dos defensores da Inclusão Total, abordagens estas distintas e que podem ajudar ou prejudicar o indivíduo, a depender do tipo de proposta de inclusão:

Quadro 1. Diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva

DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DEFENSORES DA INCLUSÃO TOTAL
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para essas sejam ensinadas em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: PNEE, 2020, p.17.

Os defensores da Educação Especial acreditam que os alunos com NEE, podem ficar tanto em uma sala regular quanto em uma sala especial e que quando houver uma dificuldade do aluno, esse poderá ter um atendimento específico na sala de recursos, enquanto os defensores da inclusão total acreditam que, independentemente da deficiência e o seu grau, os alunos precisam estar na sala de ensino regular e os apoios pedagógicos só poderiam ocorrer no contraturno. Embora sejam pensamentos distintos, o objetivo de ambos é a inserção do aluno com NEE na Educação Regular.

1.2 As legislações sobre inclusão

A efetivação da inclusão muitas vezes se encontra atrelada aos Estatutos, Decretos e Leis que conduzem o processo. Segundo Godoy et al. (2019), foi com a Declaração de Salamanca em 1994 que houve uma equalização nos padrões para atender pessoas com necessidade, sendo que os direitos que envolvem os princípios, as políticas públicas e as práticas na área das necessidades educativas especiais foram resguardados.

Na última década, o avanço foi ainda mais significativo. Em 2011, a Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB (26) vêm à tona para garantir a avaliação do escolar com Deficiência Intelectual. Esse documento dispõe sobre a avaliação do estudante intelectual e estabelece diretrizes de atendimento especializado pelo professor, para garantir que cada especificidade exista no meio educacional regular.

Em 2012, a Lei n.12.764 surge com o intuito de estabelecer políticas públicas de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei surge como diretriz para a efetivação do atendimento inclusivo do aluno com PEA – Perturbação do Espectro Autismo.

Já em 2015, surge o marco da inclusão. É criado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Todos os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais na educação básica que vêm sendo defendidos e implementados, são resultado de um longo movimento de conscientização e implementação de políticas públicas que viabilizaram a construção de projetos de leis, decretos e normativas que visam a todo momento, garantir a inclusão em sua completude, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 2. Legislação para a Inclusão

CRONOGRAMA DAS LEIS E DECRETOS PARA A INCLUSÃO

- | | |
|------|--|
| 2019 | Decreto n. 9.465/2019
Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras. |
| 2015 | Estatuto do Deficiente. |
| 2014 | Plano Nacional de Educação (PNE) - A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncional, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. |
| 2012 | Lei n. 12.764/2012 - A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. |
| 2011 | Decreto n. 7.480/2011 - Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). |
-

2009 Resolução n. 4 CNE/CEB - Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2007 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2007 Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) - No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das Salas de Recursos Multifuncional.

Fonte: Ministério de Educação.

O quadro demonstra os principais planos de desenvolvimento, decretos e leis que corroboram o processo da efetivação da inclusão. Em 2019, o governo federal criou com o Decreto n. 9.465, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A Secretaria possui: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

1.3 Os Transtornos e Deficiências existentes

Por décadas, o conceito de educação inclusiva possuía limites pré-estabelecidos, entendia-se como inclusão apenas à inserção do aluno que possuía alguma deficiência no espaço físico da de comum de ensino, seguindo os moldes do processo de integração ocorrido na década de 70, pressupondo que a integração do aluno na sala de aula só se efetivava de fato, quando este se adaptasse nesse ambiente, sem considerar-se qualquer proposta de adequação no Sistema Educacional (Mantoan, 2017).

Vale ressaltar que essa década marcou a proposta para o surgimento do tão conhecido e mencionado conceito “Necessidades Educacionais Especiais – NEE”. De acordo com o Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (2006), em 1994, esse conceito foi adotado e utilizado na Declaração de Salamanca, recebendo redefinições de modo tal, a abranger crianças ou jovens com suas peculiaridades dentro dos mais variados tipos de deficiências, incluindo aquelas com altas habilidades, (considerados superdotados), bem como, as variações étnicas ou culturais, crianças que residiam em rua ou até mesmo, crianças cujas famílias viviam como nômades, e ainda, aquelas marginalizadas, fruto das classes menos favorecidas.

O conceito Necessidades Educacionais Especiais – NEE, em sua essência, remete ao entendimento das dificuldades que o indivíduo encontra para desenvolver determinadas habilidades em seu processo de desenvolvimento. A abrangência desse conceito faz notar certas observações quanto ao seu caráter de deficiência em uma abordagem voltada à aprendizagem. Silva e Garcez (2019), descrevem o posicionamento de Vygotski (1989), quanto ao desenvolvimento da criança que apresentasse algum tipo de deficiência. Em sua visão, cada criança com deficiência se desenvolvia de maneira única, sendo de fundamental importância a obtenção do conhecimento das respostas que cada uma delas apresentava frente aos desafios do seu crescimento.

As diferentes perspectivas das deficiências, suscitam diferenças na definição do próprio conceito, considerando-se a dificuldade na escolha de uma palavra que melhor se adegue ao conceito inclusivo no desenvolvimento humano.

“A dificuldade em escolher uma palavra adequada para definir um conceito de desenvolvimento humano mais inclusivo, vem do fato de ainda predominar um tipo de visão que já começamos a questionar aqui: a ideia de normalidade como um valor a ser defendido e buscado na sociedade capitalista” (Silva e Garcez, 2019, p. 29).

Na visão das autoras, a percepção de normalidade é classificatória do ponto de vista social e produtivo, e esse tipo de noção não se restringe a sociedade moderna, para além disso, possui raízes históricas, perpetuando-se entre as gerações.

Desafiador é portanto, conceituar deficiência, “muitos questionamentos começaram a ser feitos a esse tipo de classificação” (Silva e Garcez, 2019, p. 29). Os padrões de normalidades estabelecidos, variam por diferentes continentes quando considerados as oportunidades de participação e convívio social. No Brasil, por exemplo, é perceptível o grau de valoração dadas as pessoas com deficiências, basta observar fatores explícitos como a acessibilidade e mobilidade urbana. Divergindo de outros países que destinam grande parte dos seus orçamentos para o atendimento às áreas sociais, um exemplo a ser citado é a Finlândia.

A Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência (2011, p. 26) conceitua:

“Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Nessa perspectiva, a deficiência conceituada pela CDPD (2011) está atrelada a interação com as barreiras e impedimentos impostos pela própria sociedade e não acontece de forma isolada e ultrapassam os padrões “normais” estabelecidos socialmente. Para além das normas de padrões, todo e qualquer indivíduo tem direito de usufruir de todos os benefícios constituídos pela sociedade. “Os diferentes impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, como tantas outras características, passam a ser considerados como parte da diversidade humana” (Silva e Garcez, 2019, p. 30).

Ainda segundo Silva e Garcez (2019), para a classificação das deficiências é necessário antes de tudo saber que, a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência é importante o entendimento de que estas se dividem em três grandes grupos, a saber: “deficiências intelectuais, deficiências físicas, deficiências sensoriais. Dentro de cada um desses grupos existem muitas categorias e especificidades.” (Silva e Garcez, 2019, p. 30).

Neste contexto, PNEE 2020 buscou adotar o conceito de deficiência, que traz a descrição da pessoa que tem impedimento de longo prazo que envolve tanto o aspecto físico, mental, intelectual ou sensorial que pode dificultar a sua participação efetiva na sociedade. Eis as barreiras que podem ser analisadas no quadro abaixo:

Quadro 3. Deficiências e impedimentos

Deficiência	Impedimentos	Ações
Auditivo	Impedimento relativo à significativa perda auditiva bilateral ou surdez, o qual demanda a adoção do ensino bilíngue para educandos surdos e com deficiência auditiva que optam pela Libras, visto que estes, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais e manifestam sua cultura, principalmente por meio da Libras; e demanda, ainda, para os educandos que não optam pelo uso da Libras (e conseqüentemente, não optam pela educação bilíngue), que seja respeitada sua opção linguística, na medida em que ambos os grupos requerem recursos específicos para acesso ao currículo.	Aos educandos com deficiência auditiva, surdos que fazem uso de tecnologias, ou surdos oralizados, é garantida na PNEE 2020 a escolha linguística no atendimento educacional especializado. Assim, poderão escolher pela abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) ou pela abordagem não-bilíngue. Caso optem pela abordagem não bilíngue, deverão receber o atendimento educacional especializado na área da educação especial; caso optem pela Libras como primeira língua, deverão ser incluídos em espaços escolares bilíngues.
Auditivo-visual	Impedimento referente às perdas sensoriais significativas dos surdos cegos, as quais estão associadas à baixa visão/cegueira e perda auditiva/surdez.	Demanda a utilização de sistemas, tais como, o Braille, a Língua de Sinais Tátil, o Tadoma, o alfabeto datilológico, a comunicação

		háptica e recursos e serviços específicos para acessibilidade ao currículo, orientação e mobilidade.
Físico-motor	Impedimento referente às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade, o movimento e/ou a fala.	Demanda para o uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
Intelectual	Impedimento referente aos déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo, manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.	Demanda adaptações nas atividades curriculares.
Mental	Impedimento referente aos transtornos mentais (psicológicos ou psiquiátricos) que justifique a oferta de serviços de atendimento educacional especializado, considerada a possibilidade de articulação dos sistemas de ensino com a área da saúde e outras que se fizerem necessárias.	Demanda adaptações nas atividades curriculares.
Múltiplo	Associação de dois ou mais impedimentos de longo prazo, a partir dos quais são requeridos apoios, serviços e recursos para acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar.	Demanda adaptações nas atividades curriculares.
Visual	Impedimento referente à baixa visão ou à cegueira, o qual demanda o uso de códigos, como o sistema Braille, além de recursos e serviços de acessibilidade ao currículo, orientação e mobilidade.	Demanda adaptações nas atividades curriculares.

Fonte: Adaptado Ministério da Educação/PNEE, 2020, pp.57-59.

No que se refere aos impedimentos em relação a cada deficiência, no caso do deficiente auditivo, esse tem uma demanda mais voltada para a educação bilíngue, com adaptações mais voltadas para os instrumentos e o uso da Libras. Já o auditivo-visual, esse tem o sistema de Braille, como outras formas de comunicação que envolve, inclusive, a Língua de Sinais.

Já no caso da deficiência físico-motor, essa precisa de recursos que são voltados à tecnologia assistiva e a acessibilidade ao currículo e aos espaços, tendo em vista que envolve a locomoção e em alguns casos, o processo cognitivo. No que se refere aos deficientes intelectuais e mentais, basta que seja feita adaptações nos instrumentos de recolha de dados e que o educador acompanhe de perto, o processo de aprendizagem do aluno.

Em relação aos deficientes múltiplos e visuais, esses precisam, como foi apresentado no quadro, de intervenções tanto estruturais quanto acadêmicas.

Diante o exposto, há a necessidade de analisar esse processo com base no desenvolvimento cognitivo, ou seja, dentro do contexto que envolve tanto os impedimentos quanto as ações. Com isso é necessário aprofundarmos também no processo que envolve a prática pedagógica mesmo porque, temos ainda outras deficiências que precisam de um olhar mais aprofundado e acolhedor do professor, como será apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4. Deficiências e o Desenvolvimento Cognitivo

DEFICIÊNCIA	DIFICULDADES	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Dislexia	<ul style="list-style-type: none">• Dislexia visual: dificuldades na percepção e discriminação.• Dislexia auditiva: dificuldades em relaciona o som (fonema) com o símbolo (grafema).• Dislexia mista: apresenta características do tipo visual e auditivo ao mesmo tempo.	Método das Boquinhinhas: é um método que reúne reflexões sobre o som, observação da articulação orofacial, exercícios de traçado com dedos sob diferentes superfícies, entre outras propostas de caráter lúdico, com a finalidade de promover o desenvolvimento do processamento fonológico.
Discalculia	<ul style="list-style-type: none">• Discalculia verbal: dificuldade de nomear quantidades, números, termos, símbolos e as relações.• Discalculia practognóstica: dificuldade para enumerar e comparar matematicamente.• Discalculia léxica: dificuldade	Fazer uso de instruções breves e claras, observar o vocabulário usado, observar os contrastes nas figuras, não apresentar muitos exemplos de uma única vez, fazer uso de folhas coloridas ao utilizar material impresso, não colocar

	<p>na leitura dos símbolos matemáticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discalculia gráfica: dificuldades para escrever símbolos matemáticos. • Discalculia ideognóstica: dificuldades com operações mentais. • Discalculia operacional: dificuldade para executar operações e cálculos. 	<p>muitas atividades na mesma folha impressa, usar cores e desenhos para ajudar os processamentos da memória de curto e de longo prazo, fazer uso de canções para ajudar a memorizar regras, entre outros.</p>
Disgrafia	<ul style="list-style-type: none"> • Disgrafia espacial: ocorre quando o processamento visual e a compreensão do espaço estão comprometidos, causando dificuldade para escrever em linha reta, desenhar e colorir. • Disgrafia motora: quando não há controle dos músculos da mão e do punho bem desenvolvidos, tornando a caligrafia desalinhada. • Disgrafia de processamento (ou disléxica): quando há dificuldade em visualizar a aparência das letras, levando a uma caligrafia malformada e na ordem errada das palavras. 	<p>Adapte os materiais utilizados na aula conforme as habilidades motoras apresentadas, permita que a criança faça uso do tipo de letra que se sentir mais confiante e confortável, faça uso de tecnologias assistivas se precisar, e evite o emprego de exercícios de caligrafia.</p>
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos inadequados, impulsivos e hiperativos, associados a dificuldade em manter a atenção e concentração. 	<p>É importante propor atividades extraclasses para a criança com TDAH, sugerindo a prática de esportes, dança, arte ou outra atividade pela qual a criança possa se interessar.</p>
Transtorno Opositor Desafiador (TOD)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos desafiadores, irresponsável, agressivo, com dificuldades para assumir erros e responsabilidades, presença de humor irritável e índole vingativa. 	<p>Acompanhamento da criança por terapeutas e/ou psicólogos é importante para que ela possa desenvolver autocontrole e aprender a lidar com aquilo que lhe parecer desafiador ou provocativo.</p>

Fonte: Adaptado de Oliveira, Zutião e Mahl, 2020, pp. 8-19.

As deficiências abordadas pelos autores, trazem a reflexão e a necessidade de um atendimento mais individualizado, em que o professor busque no planejamento

individual e focado na necessidade do aluno, trabalhar com o processo de aprendizagem mais eficaz.

1.3.1 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

A Literatura sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH em crianças com idade escolar, demonstra que vem sendo estudado por várias áreas do conhecimento e revelam suas diferentes interpretações sobre o assunto. Muitas foram as pesquisas envolvendo o comportamento de hiperatividade, desatenção e impulsividade, dadas as inúmeras incertezas em relação aos métodos utilizados na aquisição da solidez dos resultados na caracterização do diagnóstico.

Bonadio e Mori (2013, p. 25) apontam

“A existência de crianças desatentas e hiperativas sempre se fez presente na humanidade, construindo-se como um grupo que apresentava alterações comportamentais. No século XIX na Europa, os problemas de desatenção, inquietude e impaciência eram vistos como um quadro clínico e eram tratados por médicos e estes, diagnosticavam e medicavam crianças que apresentavam sintomas característicos.”

Os estudos sobre tais sintomas foram outrora mencionados por Galen, responsável por indicar o tratamento de cólica infantil, inquietação e impaciência. Barkley (2008) cit in Bonadio e Mori (2013, p. 26) pontua que “o TDAH já era descrito, desde 1865, nas poesias do médico Heinrich Hoffman, as quais apresentavam as experiências de sua prática clínica, referente a doenças típicas da infância”. Entretanto, “foram Geoge Still e Alfred Tredgold que foram, considerados pioneiros no estudo clínico de crianças com características comportamentais semelhantes ao que atualmente se denomina TDAH.” (Bonadio e Mori, 2013, p. 26).

Segundo Barkley (2008, p.17)

“O interesse em entender a neuropsicologia dos Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade se faz presente desde a primeira metade do século XX. Quando os estudos da neurologia e a psicologia verificaram as dificuldades em algumas crianças na retenção das informações que lhes eram apresentadas, onde tais dificuldades provinham de

comportamentos predominantes descritas como limitadas em sua atenção, na regularização das atividades e da impulsividade”.

Com o passar dos tempos foi aumentando o número de crianças que apresentavam comportamentos de desatenção e impaciência, e desse modo, aumentou-se também, o interesse acadêmico e profissional no desenvolvimento de estudos que propusessem possibilidades de cura, ampliando a realização de novas pesquisas sobre o assunto.

De acordo com Bonadio e Mori (2013), o estabelecimento da relação entre doença cerebral e as patologias comportamentais, propuseram o estudo de outras possíveis causas e manifestações no comportamento da criança. A ampliação dos estudos possibilitou diagnósticos voltados à doenças cerebral “como encefalite, sarampo, epilepsia, traumatismos cranianos e traumas natais, os quais foram associados a comprometimentos comportamentais e cognitivos.” (Bonadio e Mori, 2013, p. 26).

O estabelecimento da relação entre caracterizar esse tipo de sintomas como um quadro clínico, neurológico e psicológico, leva ao aumento de literaturas que provocam entendimentos conflitantes sobre o tema, já que para alguns estudiosos esse tipo de comportamento em algumas crianças é considerado um comportamento que merece uma visão clínica e que deve ser tratado com medicamentos. Por outro lado, outros autores trilham diferentes caminhos na busca de relações entre esses distúrbios de comportamentos. Na visão de Cypel (2007), todas as publicações sobre o tema são relevantes, pois retratam algumas características clínicas conhecidas em cada época, hoje entendidas como TDAH.

Segundo Bonadio e Mori (2013, p. 28) “entre 1920 e 1950, termos como motivação orgânica e síndrome da inquietação, são empregados para descrever crianças com hiperatividade, impulsividade e dificuldades acadêmicas.” Tais termos surgem com o aparecimento de experiências entre crianças hiperativas e primatas que apresentavam lesões no lobo frontal, onde seus resultados demonstraram que uma vez retirado o lobo frontal dos primatas, estes apresentavam comportamentos de inquietude e desinteresse em manter o foco nas demais coisas. Apesar de apresentar grandes semelhanças, essas evidências foram pouco comprovadas e serviram apenas de fonte de estudos para novas pesquisas.

Alguns autores criticam o pouco rigor científico, resultando na imprecisão das pesquisas quanto ao método utilizado, especialmente pela ausência de recursos tecnológicos que favorecessem técnicas mais avançadas para comprovar suas afirmações.

“As dificuldades em identificar a presença de uma lesão no cérebro e relacioná-las a características comportamentais direcionam o foco das pesquisas quanto a conceituação, diagnóstico e tratamento. E nesse caso, é importante maior aprofundamento de pesquisas envolvendo outras áreas do conhecimento.” (Bonadio e Mori, 2013, p. 24).

As mais variadas dificuldades na identificação da presença de lesão cerebral, resultaram na utilização de termos complexos de difícil compreensão do problema. Sendo estas indefinições caracterizadas pelos pesquisadores, como: “Lesão Cerebral Mínima-DCM, Disfunção Cerebral Mínima, Hiperatividade, Síndrome Hipercinética, Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade.” Benczik, (2000) e Cypel (2007) cit in (Bonadio e Mori, 2013, p. 26). Contudo, a utilização do termo síndrome de lesão cerebral sofreu algumas críticas e revisões acerca de sua existência, visto que não pode ser considerada uma única síndrome.

Segundo Barkley (2008) era necessário o aprofundamento das discussões sobre a aplicação do conceito de lesão cerebral em crianças que apresentavam sinais de ambiguidade neurológica, sem que com isso, apresentasse necessariamente lesões.

A partir de então, os estudos sobre síndrome cerebral foram-se aprofundando a cada dia, descartando-se, posteriormente, a hipótese de lesão cerebral como padronização do diagnóstico. Na concepção de Cypel (2007), a alteração da qualificação do termo foi de grande importância no aprofundamento dos estudos voltados a vida escolar da criança. Contribuindo para “à atenção, à aquisição da linguagem, à memória, à percepção e às demais funções psíquicas.” (Cypel, 2007, p. 28)

Muitas foram as mudanças ocorridas nos termos que buscam a definição das lesões cerebrais e as características do comportamento de hiperatividade.

“Na década de 1980, o termo DCM sofreu alteração para Distúrbio do Déficit de Atenção, onde os sintomas principais eram o Déficit de Atenção e sintomas impulsivos descontrolados. Ainda

na década de 80, em 1987, houve uma nova revisão no termo, sendo enfatizado os aspectos hiperativos, alterando a nomenclatura para Hiperatividade com Déficit de Atenção. E em 1994, passou a ser denominado como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, sendo este, o termo utilizado até o momento.” (Cypel, 2007 e Benczik, 2000)

Alguns teóricos conceituam TDAH de acordo com suas linhas de pensamentos e estudos realizados através de suas experiências. Cypel (2007), conceitua TDAH como um transtorno Neurológico que compromete consideravelmente e principalmente, o lobo frontal do cérebro, sendo este responsável pelas Funções Executivas (FE) e também de funções ditas como normais, aquelas como atenção, capacidade de estímulo para obtenção de um planejamento que possuam objetivos e metas a serem alcançadas.

Na visão de Topczewski (1999), esse transtorno está relacionado aos fatores ligados ao comportamento, no autocontrole dos impulsos e a forma como consegue se organizar quanto as tarefas comuns em relação ao tempo, prazo e planejamento para o futuro.

“O TDAH pode ser caracterizado como fator biológico e genético crônico que não podem ser visto como uma única causa. Assim, seus sintomas podem ser uma combinação de comportamentos de aprendizagem que fogem daquilo que normalmente se espera de uma criança em idade escolar, aliados a impulsividade que desde cedo, já se pode notar na criança, mas que ganha maior notoriedade no ambiente educacional, pois a criança apresenta dificuldades em desenvolver suas atividades em sala de aula, afetando a conduta, a autoestima e o relacionamento familiar.” (Forter e Fernández, 2003, p.76).

Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de que estas crianças necessitam de uma atenção especial por parte de toda a comunidade escolar na percepção através de fatores comportamentais destas, e dessa forma, desenvolver atividades que favoreçam o relacionamento interpessoal dos seus alunos.

Goldstein (1994, p. 56) afirma que:

“O TDAH engloba questões altamente relevantes voltados aos aspectos psicológicos que precisam de um olhar de todos, enfatiza que é necessário um esforço envolvendo pais, profissionais da área médica e psicológica, e profissionais da área pedagógica, para juntos desenvolverem um trabalho que favoreça a aprendizagem e o convívio social da criança.”

Como se pode notar, são muitos os estudos acerca da existência do TDAH tanto a nível mundial como nacional, onde a prevalência epidemiológica varia de acordo com as especificidades de cada caso.

Diante disso, é necessário que se tenha muito cuidado ao dizer que uma criança está enquadrada dentro das características do TDAH. Tendo em vista que é preciso que o indivíduo apresente níveis de desatenção e/ou hiperatividade que fujam dos padrões considerados fora da normalidade. A Associação Psiquiátrica Americana, elaborou um manual com critérios que auxiliam no Prognóstico de enquadramento ou não nos pontos relacionados ao TDAH.

Os critérios destacados para uma prévia avaliação de enquadramento são pontuados, levando em consideração ao fato da criança apresentar comportamento considerado anormal se comparados a outras crianças da mesma faixa etária de idade; se esses comportamentos persistirem, sequencialmente por seis meses ou mais meses, quando possível perceber os sintomas a partir dos sete anos de idade, entre outros que interferem diretamente em todo o processo de desenvolvimento da pessoa.

Phelan (2005) pontua e distingue alguns sintomas perceptíveis para se entender se a criança é possui de Déficit de Atenção, Hiperatividade e/ou Impulsividade. Mas esclarece que o diagnóstico de enquadramento no transtorno só é possível por meio de uma avaliação clínica. Sua visão é também compartilhada pela DSM-IV, destacando que, uma criança pode apresentar sintomas de desatenção quando,

“(...) possui extrema dificuldade em prestar muita atenção nos detalhes ou comete erros por descuido; não ouve quando abordado diretamente; não consegue terminar as tarefas escolares; evita tarefas que exijam um esforço mental prolongado, perder coisas, distrai-se facilmente; é esquecido.” (Phelan, 2005, p. 15).

Quanto a hiperatividade, o autor esclarece que pode ser observado quando: Se contorce na cadeira; sai do lugar que deveria estar sentado; corre de um lado para outro; tem dificuldade de brincar em silêncio, fala em excesso. (Phelan, 2005).

1.3.2 Transtorno do Espectro Autista

Em relação ao Autismo, internacionalmente conhecido como Perturbações do Espectro do Autismo – PEA, e no Brasil denominado como Transtorno do Espectro do Autismo - TEA em crianças com idade escolar, revelam suas diferentes nuances e interpretações sobre o assunto. Muitas foram as pesquisas envolvendo o comportamento do aluno com Autismo, dadas as inúmeras incertezas em relação aos métodos utilizados na aquisição da solidez dos resultados na sua caracterização e diagnóstico.

A evolução histórica dessa perturbação e/ou transtorno, foi acontecendo gradativamente por inúmeros estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento com importantes pesquisas sobre o autismo, apresentando também, diferentes concepções acerca da sua nomenclatura, pautadas nos resultados dos seus estudos.

Pesquisas como as de Kanner (1943), Wing (1979), Schwartzman (1995), Lampreia (2007) e Giardinetto (2009) foram importantes a esse processo, pois apresentaram critérios internacionais ao diagnóstico do autismo que trouxeram esclarecimentos a constituição social e características principais desse transtorno/perturbação, ainda que, tais estudos, não afirmam biologicamente como ele ocorre.

Segundo Stepanha (2017, p. 22) “os primeiros registros de estudos sobre Autismo, até então considerada doença, inicia-se na década de 40, com o psiquiatra austríaco, que residia nos Estados Unidos, Léo Kanner (1894-1981)”. Dedicando seus estudos a crianças que apresentavam características de comportamentos peculiares e que também apresentavam grandes dificuldades em estabelecer relações interpessoais, identificando-as como “Distúrbio de Desenvolvimento”.

Além destas, Kanner também identificou características marcantes apresentadas como estereotípias, obsessividade, ecolalia e também outras mais comuns, como: “incapacidade de estabelecer relações com as demais pessoas, atrasos e alterações na linguagem, repetição de atividades ritualizadas, alheamento ao que estava acontecendo ao seu entorno, ausência de respostas e estímulos internos” (Stepanha, 2017, p. 23).

Na década de 70 foram apresentadas outras características além das apresentadas por Kanner, estas foram demonstradas por dois importantes pesquisadores Ritvo e Ortnitz, destacando que as crianças com PEA, também apresentavam déficits cognitivos, vinculando o autismo a uma patologia do sistema nervoso central. Mesmo não havendo comprovação científica dessa afirmação, houve uma importante alteração a que se refere as concepções sobre o autismo.

Novos estudos surgem, e com eles, novas terminologias como a de Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD, incorporados aos documentos da Política Nacional Inclusiva e no DSM-IV, vigorando até o ano de 2012. Pois nessa modalidade estavam inseridos para atendimento da Educação Especial, alunos com diagnósticos de Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtornos Invasivos sem outra especificação e Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses).

Com o crescente avanço nos estudos sobre as Perturbações observadas e as características catalogadas, deu-se a necessidade de avançar e publicar uma atualização do DSM, surgiu então o DSM-5, onde o diagnóstico de síndrome de Asperger passou a não existir e a nova proposta neste domínio, designou-se de Perturbação do Espectro do Autismo- PEA.

Com relação ao processo de aprendizagem, o ambiente escolar precisa estar preparado para receber alunos com autismo, pois o que importa de fato para a comunidade escolar é possibilitar o aprendizado com estratégias eficazes que tragam o caráter acolhedor e derrubar barreiras interpostas. Devem ser pautadas na valorização dos saberes existentes em cada aluno.

“Quanto à aprendizagem, crianças com TEA aprendem de maneira diferente das outras, elas podem ou não apresentar problemas intelectuais, seja de grau leve ou severo, podem ou não ser verbais, ou ainda apresentar dificuldades em algumas habilidades cognitivas. Pessoas com TEA respondem e convivem melhor quando são estabelecidas rotinas, pois só assim, elas conseguem assimilar e ordenar as ideias que chegam à mente. Nessa ótica, faz-se necessário que pais e professores estabeleçam rotinas diárias, tendo em vista a melhor convivência da pessoa com TEA para com as outras e vice-versa, buscando sempre evitar imprevistos ou surpresas.” (Silva, 2018, pp. 169-170)

Nesse sentido, importa enfatizar o conhecimento desse transtorno no espaço escolar, tendo em vista o nível de desenvolvimento da aprendizagem se apresentar de maneira diferente em crianças que apresentam esse tipo de deficiência. Silva e Garcez (2019, p.47) esclarecem essa “importância quando afirmam que o mapeamento das diferenças das deficiências são essenciais para o planejamento do ensino em toda a sua extensão”, de modo a estabelecer o entendimento de que a educação inclusiva é para todos e a escola assume papel fundamental nesse processo.

1.3.3 Dislexia

Já a Dislexia, essa pode ser considerada uma deficiência em que o aluno tem grande dificuldades no processo de aprendizagem. Ler e escrever para um aluno disléxico pode ser um problema, tendo em vista que a criança com dislexia não consegue relacionar “os sons da fala com a grafia da escrita, realize troca de letras que possuem aspectos espaciais semelhantes como o **p**, **b**, **q** e **d**”. (Oliveira, Zutião e Mahl, 2020, p. 11)

“A dislexia do desenvolvimento é definida pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) como um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.” (Signor, 2015, p. 974)

Essa dificuldade em perceber e reconhecer as palavras durante o processo de decodificação é que são uma das maiores preocupações das famílias, cujos filhos possuem esse transtorno. Segundo Ciasca e Rodrigues (2016):

“A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Acomete pessoas de todas as origens e nível intelectual e caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades são resultados de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas. Problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura normalmente são as consequências secundárias desse transtorno.” (Ciasca e Rodrigues, 2016, p. 87)

As limitações sensoriais ou as anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais que levam a ocasionar a dislexia, que consiste em alterações significativas que faz com que os sujeitos tenham uma dificuldade ainda maior no processo de aprendizagem. (Silva, 2009).

Para Silva (2009), a dificuldade maior daqueles que possuem dislexia, está no processo de leitura e escrita. O autor reflete sobre a complexidade dessa deficiência por se tratar de um foco que requer a comunicação entre os sujeitos, na qual envolve tanto a escrita quanto a leitura, tendo em vista que “o aprendizado da leitura e da escrita é um marco na vida das crianças, entretanto, muitas destas apresentam dificuldades neste processamento e requerem que os profissionais se aprimorem sobre este assunto” (Silva, 2009, p. 472).

1.3.4 Discalculia

A discalculia, por sua vez, é considerada um distúrbio que afeta as habilidades que envolve a aprendizagem dos números. Para Dias, Pereira e Borsel (2013), a dificuldade em aprender os números está muito ligada a deficiência das funções cerebrais. Embora seja pouco frequente as ocorrências dos alunos que tenham especificamente a discalculia, isso não significa que seja de fato um transtorno raro, pelo contrário, ele pode muitas vezes, estar associados a outros transtornos. Ainda dentro dessa reflexão, Oliveira, Zutião e Mahl (2020) acreditam que

“A criança com discalculia pode apresentar dificuldades com números (não saber qual é maior ou menor, dificuldades em compreender o sentido de “arredondar” números, inverte números na escrita de valores com muitos algarismos, dificuldade em reconhecer padrões números e em estimar resultados, entre outros), dificuldades em compreender questão escritas (dificuldade em compreender o que a questão lhe pede, confunde símbolos das questões, entre em pânico, “chuta” ou “tem um branco” quando está sobre pressão), problemas de memória de curto prazo (dificuldade para se lembrar dos números com os quais está trabalhando, dos processos e instruções, de sequências numéricas), dificuldades com representações gráficas” (dificuldade em compreender e lidar com gráficos, escalas, linhas e pontos).” (Oliveira, Zutião e Mahl, 2020, pp. 12-13)

Segundo Peretti (2009), a discalculia pode inclusive, impedir que o aluno compreenda os diversos conceitos que permeiam a disciplina de Matemática e isso a longo prazo, pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo e a sua vida cotidiana. Para o autor, “este transtorno interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas.” (Peretti, 2009, p. 16).

Nos dizeres de Jacinto (2016), a discalculia, embora não cause lesão e não tenha nenhuma relação com a deficiência mental, traz uma dificuldade no processo de aprendizagem e as crianças que a possuem não compreendem o que de fato é proposto no cotidiano de uma sala de aula.

“Em la actualidad, el término discalculia se usa de diferentes formas, desde como una dificultad del aprendizaje de las matemáticas o la aritmética, a una dificultad em el cálculo. Por tanto, pese a existir certo consenso em cuanto a criterior diagnósticos, todavia se encuentran discrepancias em su definición, lo cual a su vez dificulta su evaluación e intervención”. (Benedicto-López e Rodríguez-Cuadrado, 2019, p. 4)

Benedicto-López e Rodríguez-Cuadrado (2019) corroborando com o que foi exposto, nos trazem a reflexão sobre a dificuldade de aprendizagem tanto no campo da matemática quanto no campo da aritmética. Embora haja algumas definições para a própria discalculia, o que os autores retratam está muito mais voltado para o processo de evolução e intervenção desse aluno.

1.3.5 Disgrafia

Já a Disgrafia ela está muito mais ligada a dificuldade de escrever, conhecida como “letra feia”, esse transtorno, faz com que o aluno ao registrar as suas atividades na sala, de aula o faça com o uso da força, fazendo com que haja inclusive, grafias diferentes umas das outras (Oliveira, Zutião e Mahl, 2020).

Para Martins et al. (2012) quando há um nível de escrita abaixo do esperado em uma determinada idade cronológica, esse pode ser considerado uma disgrafia. Na literatura é possível encontrar dois tipos, a perceptiva no qual há uma dificuldade do aluno em correlacionar o sistema simbólico com o que precisa estar escrito. E as palavras e frases,

em que o aluno sabe se expressar, mas quando há a necessidade de avançar com a escrita, há uma dificuldade grande na coordenação motora. Nesta linha,

“As disgrafias são dificuldades significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas com a escrita. Ainda segundo o autor, esse transtorno não se explica nem pela presença de uma deficiência mental, nem por escolarização insuficiente, nem por um déficit visual ou auditivo, nem por alteração neurológica”. (Garcia, 1998, p. 191)

Em consonância com o que foi exposto por Garcia (1998), Magalhães (2015) complementa, apresentando uma característica marcante de um aluno com disgrafia, que é a escrita confusa e a construção das letras com movimentos diferentes, que levam a uma escrita sem consistência e confusa.

“Disgrafia é uma dificuldade ou ausência na aquisição da escrita, o indivíduo fala, lê, mas não consegue transmitir informações visuais ao sistema motor. Ou seja, a criança com disgrafia não apresenta necessariamente, dificuldades visuais ou motoras, elas simplesmente apresentam desordem no texto, margens malfeitas, que não são respeitadas, espaços irregulares entre palavras e linhas, traçados de má qualidade, pequenos ou grande demais, movimentos contrários aos da escrita convencional” (Oliver, 2006, p. 41)

Diante o exposto, percebe-se que a disgrafia envolve tanto o processo de aquisição da escrita, como também, o conhecimento das palavras que são escritas pelo aluno.

1.3.6 Transtorno Opositor Desafiador – TOD

O transtorno Opositor Desafiador (TOD) está intrinsecamente ligado ao comportamento da criança frente a um sistema de regras de comportamento que ela desconhece e pode não compreender ou até mesmo, não as aceitar, levando assim, ao conflito entre os sujeitos (Oliveira, Zutião e Mahl, 2020).

“O TOD se caracteriza por comportamentos desafiadores, irresponsável, agressivo, com dificuldades para assumir erros e responsabilidades, presença de humor irritável e índole vingativa. O TOD pode ainda apresentar as seguintes características: crueldade com animais ou crianças menores, destruição dos pertences de outra criança, crises de birra e de desobediência, condutas incendiárias.” (Oliveira, Zutião e Mahl, 2020, p. 16)

O TOD como foi bem caracterizado pelos autores, nos traz o perfil do aluno que busca a todo momento, o enfrentamento e o comportamento agressivo.

Segundo Serra-Pinheiro et al. (2004), o TOD é considerado um transtorno disruptivo, em que para além de ser desafiador, eles também têm como característica, o comportamento hostil do aluno. Os sujeitos que possuem esse transtorno, costumam não aceitarem a responsabilidade em relação aos seus atos e perdem na maioria das vezes, o controle do seu cotidiano.

“Para uma síndrome que se caracteriza por se opor as regras e à desafiar as normas, é comum que a sala de aula seja um ambiente onde se faça necessário o uso de estratégias inclusivas, afim de garantir a aprendizagem não somente da criança portadora do TOD mas, dos demais alunos. Desta maneira é preciso que o professor promova juntamente com a escola uma abordagem educacional diferenciada, visando o progresso de todos os alunos, conforme, o programa inclusivo propõe”. (Jorge, Ribeiro e André. 2019, p. 81)

1.4 A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação inclusiva

A TIC na Educação Inclusiva surge com o intuito de colaborar com uma formação mais completa para os alunos com necessidades educativas especiais. Oliveira e Júnior (2016) citando Mercado et al. (1998), trouxeram a discussão sobre a marcante presença da TIC dentro das escolas e, com isso, para os autores, o professor necessita a todo momento, se manter atualizado. É percebido que o ensino com base somente no processo professor X aluno, já não consegue tanto êxito quanto antigamente. Hoje há uma necessidade latente da inserção da TIC no cenário educacional, para isso, o professor tem que ser muito mais do que mediador, mas também, uma ferramenta de suporte para o conhecimento. Com isso,

“As novas tecnologias da informação e comunicação desafiam as escolas para a construção de novas propostas pedagógicas que utilizem as TICs como mediação do processo ensino/aprendizagem. As TIC vêm se tornando uma ferramenta de grande importância no contexto educacional; no entanto, é preciso que todos os envolvidos tenham discernimento, para que as possibilidades propiciadas por este instrumento sejam usadas adequadamente,

transformando os educandos em agentes capazes de atuarem de forma crítica e participativa no cenário tecnológico contemporâneo”. (Timboíba et al., 2011, p.5)

Corroborando com Timboíba et al. (2011), Oliveira e Júnior (2016) acreditam que a busca por uma educação de qualidade, em que as TIC sejam consideradas importantes instrumentos de formação, começa pela adequação do Projeto Pedagógico para que ele contribua no processo de ensino aprendizagem do aluno, tornando-o mais dinâmico e de qualidade. Para que isso se efetive, há a necessidade de o educador dar aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, condições e adaptações que favoreçam esse processo.

As TIC não estão intrinsecamente ligadas a um currículo que só abarque as tecnologias como um todo. Há a necessidade da sua aplicação em todas as áreas do conhecimento, de forma colaborativa em que essa interdisciplinaridade passe a fazer parte das boas práticas pedagógicas. Assim, as TIC inseridas no ambiente escolar poderão trazer aos educandos, novas formas de aprendizagem que o cenário educacional tem exigido nos últimos anos (Almeida, 2005; Pereira, 2011; Oliveira e Júnior, 2016).

Com a inserção das TIC na educação, novos desafios irão surgir para a escola. Os professores necessitam aprender e saber como integrar de forma equilibrada e aberta essas novas ferramentas tecnológicas. Com isso, há uma necessidade por parte das escolas em proporcionar ao educador, uma formação em que sua atuação em sala possa formar *“pessoas ativas, capazes de viver no mundo da imagem e da informação, seres humanos hábeis para construir seus próprios conhecimentos, utilizando as TICs como forma de desenvolvimento crítico e da capacidade de raciocinar”*. (Timboíba et al, 2011, p.2).

Assim, de acordo com Pierre Lévy (1999), as TIC já são realidade no mundo contemporâneo e cada vez mais vêm crescendo como instrumento de uma cultura conectada. No caso dos alunos com necessidades especiais, *“as TIC são utilizadas como Tecnologia Assistiva, que é definida como qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência”*.(Lévy, 1999, p.4).

Timboóba et al. (2011, p.6) acreditam que

“as TIC não poderão ser vistas apenas como uma ferramenta, mas como potencializadora de um processo formativo transformador, fazendo parte efetiva dos processos pedagógicos e no conhecimento de educadores e educandos”.

Oliveira e Júnior (2016) citando Valente (2003) demonstram em seus estudos, a realidade dos educadores quanto à inserção das TIC na educação, que envolve desde a falta dos equipamentos, até a formação dos educadores que irão utilizar essas tecnologias. Os autores descrevem bem as dificuldades que os educadores enfrentam para incorporar a informática nas suas atividades em sala de aula. Para Oliveira e Júnior (2016, p.8):

“Os professores precisam saber manusear equipamentos, lidar com informações e desenvolver estratégias de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos e os mantenha envolvidos com as atividades. Além da mudança do perfil dos professores esse novo padrão de ensino depende do apoio de outros agentes importantes dentro do contexto escolar, que precisam se engajar e apoiar as mudanças pedagógicas conduzidas pelos professores, tais como diretores, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar. A estrutura da escola deve permitir a inserção das TIC no processo educacional de forma satisfatória, fornecendo aos alunos equipamentos de boa qualidade e acessível a todos, pois de nada adiantam equipamentos obsoletos ou insuficientes para o número de alunos”.

Desenvolver estratégias pedagógicas que visam atrair os olhares dos educandos é o principal desafio para os educadores do século XXI, e com isso, os professores precisarão adequar o seu perfil e entrar numa gestão de conexão. Diante disso, as TIC aplicadas à “educação requerem um professor comprometido, competente, crítico, aberto à mudança, exigente e, principalmente interativo, que atue como suporte para o aluno ser o próprio responsável pela formação de seu conhecimento” (Oliveira, Júnior, 2016, p.1). E, isso já não tem mais volta, ou seja, o mundo hoje se encontra muito mais conectado e a geração Z tem exigido ainda mais, a formação do professor para o uso das tecnologias no ambiente escolar.

A inserção das TIC no ambiente escolar é um fato, no qual não permite o questionamento se deve ou não ser admitido, até pelo fato dessa realidade ultrapassar os

muros das escolas e fazer parte da realidade social como um todo. Não se pode negar sua influência em termos de evolução na forma de pensar, agir e interagir com o meio em que está inserido, sobretudo, quando a tecnologia se caracteriza como mecanismo facilitador do aprendizado, estabelecendo novas formas de comunicação entre os indivíduos. Pereira (2016) corrobora com essa afirmação quando menciona a extensão das TIC em todas as áreas do conhecimento, não sendo o meio educativo uma exceção a esse processo evolutivo.

Em tempos atuais, em que o mundo está conectado com os meios tecnológicos de comunicação, as escolas precisam compreender seu contributo ao acesso à informações que somente é possível por meio de recursos tecnológicos, e devem ser vistos como mecanismos dinâmicos e facilitadores no processo de ensino aprendizagem. Negligenciar esse fenômeno é correr o risco de estagnar na própria história do conhecimento, a escola deve enxergá-las como instrumento de transformação e produção do conhecimento. (Pereira, 2016).

1.5 A sala multifuncional e os recursos utilizados para a inclusão dos alunos com NEE

A construção de um sistema educacional inclusivo, principalmente aquele cuja configuração de sua modalidade de atendimento vem sendo reconfigurado com base nas Tecnologias de Informação e Comunicação, ou seja, com a implantação da sala de recurso, se faz presente e necessário, tendo em vista que essa nova reconfiguração de atendimentos aos alunos com deficiências, se encontram postulados na Declaração de Salamanca (1994) (Lopes e Marquezine, 2012).

A Sala de Recursos Multifuncional conhecida como SRM, é um programa do governo federal, promovido pelo MEC/Secretaria de Educação Especial desde 2005 que tem como proposta promover um ensino de qualidade para os alunos com deficiências, sejam eles os transtornos globais do desenvolvimento até as altas habilidades - alunos que apresentam alto desempenho e capacidade intelectual superior ao dos alunos da Educação Regular. Esse programa é desenvolvido como uma forma complementar da Educação Básica (Ministério da Educação, 2007).

A busca por uma escola para todos, com o acesso universal à escolaridade e ao atendimento às necessidades educacionais especiais, têm contribuído para o processo da construção de uma escola comum inclusiva. Diante disso,

“O Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser compreendido como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados pelas escolas, envolvendo toda a rede de ensino. Esse conjunto de atividades tem que necessariamente ser desenvolvido de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino regular, mas nunca em substituição a ela. Isto porque na perspectiva da educação inclusiva todos os educandos têm direito a aprender os mesmos conteúdos e frequentar os mesmos espaços escolares sem segregação, tratamento desigual, subestimação de suas capacidades ou superestimação de suas dificuldades”. (Noronha, 2016, p.70)

São esses conjuntos de atividades e estratégias que fazem com que todo o processo de acessibilidade e efetivação da inclusão ocorra, proporcionando assim, o que de fato é a proposta do programa da Sala de Recursos Multifuncional. Para que essa efetivação ocorra é necessário que as escolas por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), proporcionem a oferta do AEE com base na organização que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, dispõe:

- I - Sala de Recursos Multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE”.

Dentre todos os elementos que contribuirão para a consolidação de um espaço de inclusão, temos também, a principal ferramenta que são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que proporcionam cada vez mais à educação, uma qualidade e uma

praticidade na forma de ensinar. Isso porque, os alunos cada vez mais se encontram conectados, e diante disso, cabe ao professor contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos com as novas ferramentas tecnológicas. (Timboíba et al., 2011).

Assim, as Salas de Recursos Multifuncional são

“serviços de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]”. (Ministério da Educação, 2001, p.50).

Diante disso, os estados da federação passaram a considerar esse projeto de Sala de Recursos Multifuncional como um grande contributo para os atendimentos da Educação Especial que contribuirá e muito para o processo de formação de todos os alunos com NEE (Lopes e Marquezine, 2012).

1.5.1. Tipos de Sala de Recursos Multifuncional

Com o Governo Federal por meio do Ministério da Educação e o seu Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional, fizeram com que as Salas de Recursos Multifuncional passassem a existir no território brasileiro com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com condições de acesso e infraestrutura. Toda a infraestrutura que constitui o espaço de AEE em uma Sala de Recurso, requer tanto uma preparação didático-pedagógico quanto equipamentos tecnológicos, como se verifica abaixo:

Quadro 5. Sala de Recursos do Tipo I

Equipamentos	Material Didático-Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner	01 Memória de numerais I
01 Impressora Laser	01 Tapete alfabético encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software para comunicação alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão criativo monta tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de associação de ideias
	01 Dominó frases
Mobiliários	01 Dominó de animais em Libras
	01 Dominó de frutas em Libras
01 Mesa redonda	01 Dominó tátil
04 Cadeiras	01 Alfabeto Braille 01 – Kits de lupas manuais
01 Mesa para Impressora	01 – Plano Inclinado – suporte para leitura
01 Armário	01 – Memória tátil
01 Quadro Branco	
02 Mesas para Computador	
02 Cadeiras	

Fonte: Noronha, 2016, p.79-80

Todos os materiais listados fazem parte do modelo de Sala de Recursos Multifuncional do tipo 1, que necessita tanto de materiais pedagógicos quanto de infraestrutura. Já o quadro 4, traz outro modelo de Sala Recurso que atende mais os alunos surdos.

Quadro 6. Sala tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos / Pedagógicos
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: MEC, 2017, p.20

Segundo Alves e Andrade (2016), cada tipo de Salas de Recurso Multifuncional tem seu objetivo dentro do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

“As salas de recursos multifuncional do tipo I são idealizadas e concretizadas para receber os alunos com diversos tipos de deficiências, exceto a deficiência visual. Já a sala de Recursos multifuncional do tipo II se diferencia por ser planejada especialmente para receber apenas os alunos com deficiência visual, contando com todos os recursos da sala do tipo I” (Alves e Andrade, 2016, p.322).

Enquanto a primeira é destinada a todos os alunos com deficiências, sejam elas física ou intelectual, a segunda é destinada apenas ao aluno com deficiência visual, tendo como foco a educação em Braille. Alves e Andrade (2016) acreditam que a Sala de Recursos necessita tanto de materiais adequados para o atendimento em geral quanto de um professor capacitado para atender à todas às demandas de inclusão existentes na escola. Com isso, o domínio do Sistema de Braille e da Língua de Sinais – Libras, é de extrema importância para o profissional que irá atuar nessa sala.

Já entre 2012/2013, o Governo Federal fez uma nova atualização dos quites que compõem uma Sala de Recursos multifuncional. Essa foi a última atualização dos materiais:

Quadro 7. Sala com Atualização de Materiais

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

1 Mouse estático de esfera

1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: MEC, 2017, p.20

De forma mais resumida, as escolas têm mais condições de possuírem o básico para atender a demanda existente de alunos especiais - o que não inviabilizaria o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a Sala Recursos Multifuncional surge como complemento da Educação Básica Inclusiva.

Para Oliveira, Lima e Santos (2015), as salas de Recursos Multifuncional precisam oferecer aos alunos, condições para o seu aprendizado. As salas muitas vezes possuem funções específicas e gerais que abarcam desde as atividades que atendam a todos os alunos da educação regular, e isso pode contribuir para o planejamento de atividades na Sala de Recursos que contemplam todas as salas; e também, as atividades específicas que são elaboradas com base nas necessidades de cada aluno com NEE, buscando contribuir no seu desenvolvimento e potencialidades.

“Sala de recursos é designado para serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. [...]”. (Ministério da Educação, 2001, p.50).

Todos aqueles que fazem o atendimento do aluno com NEE, sejam eles os monitores ou professores de Atendimento Educacional Especializado, precisam acompanhar de perto os alunos que apresentam a deficiência intelectual e que esses, precisam ter uma proposta pedagógica diferenciada para efetivar a aprendizagem do aluno. “*O modelo ‘piagetiano’ do desenvolvimento estrutural do pensamento, assim como modelos cognitivistas relativos ao tratamento da informação subsidiam muitas intervenções pedagógicas voltadas para essas pessoas*”. (Figueiredo, Poulin e Araruna, 2016, p. 31).

Uma proposta pedagógica diferenciada, necessita de um espaço que de fato possa contribuir com esse processo. No Brasil, tem-se dois tipos de Salas de Recursos Multifuncional, o primeiro que faz parte da realidade de muitas escolas e o segundo, que contempla as demandas dos alunos com cegueira, como segue o quadro 8:

Quadro 8. Tipos de Salas de Recursos Multifuncional

Tipo I	Tipo II
Constituídas de microcomputadores, estabilizadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora multifuncional, teclado com colmeia, mouse e acionador de pressão, notebook, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado para livro, mesas, cadeiras, armário, quadro branco.	Constituídas dos recursos da SEM Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de estudantes com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de escrever Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

Fonte: Rinaldi, et al, 2013, p. 728

Com a busca de atender aos alunos com deficiências intelectuais, deficiência física neuromotora, os transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais o tipo de sala de Recursos Multifuncional mais utilizado é o tipo 1 que contempla os elementos básicos para atender com sucesso, a esses alunos.

1.5.2. Descrição dos materiais pedagógicos da Sala de Recursos Multifuncional

Em uma Sala de Recursos Multifuncional é preciso que o professor de AEE seja capaz de conhecer os materiais pedagógicos e planejar as suas atividades com base em cada um deles.

Para Revelante (2015) é preciso valorizar os conhecimentos básicos do aluno e proporcionar a ele, condições para que sejam trabalhadas as habilidades e competências na escrita e nas questões de raciocínio lógico. Para isso é importância selecionar os materiais pedagógicos, com base nas especificidades de cada aluno e sua deficiência.

No caso do Material Dourado, esse é utilizado na sala de Recursos Multifuncional e não necessita de nenhuma adaptação e objetivo dele é trabalhar com o processo de aprendizagem da Matemática com os alunos que possuem dificuldades cognitivas e com os deficientes visuais, que para além do Braile, utilizam também outros instrumentos pedagógicos de aprendizagem.

Figura 1. Material Dourado



Fonte: Revelante, 2015, p.31

O Material Dourado pode proporcionar tanto ao professor quanto para o aluno, inúmeras adequações para a implementação das atividades, promovendo assim, o processo de compreensão e aprendizagem em relação aos sistemas de numeração decimal (Turella e Conti, 2017).

“Quando a criança utiliza materiais e situações problema, como o Material Dourado, junto com a necessidade de somar, ou diminuir, por exemplo, tendo o material à sua disposição para manipular, efetuar as transformações necessárias das ordens (unidade, dezena e centena), interagir com colegas e esclarecer suas dúvidas com o auxílio do professor, conseguirá compreender a necessidade de emprestar da dezena para unidade e realizar os cálculos com a lógica necessária para a aprendizagem.” (Sczancoski e Matumoto, 2016, p. 4)

O processo de aprendizagem do aluno com NEE requer o foco em todas as áreas da educação, e a Matemática tem contribuído muito para o processo que envolve a

aprendizagem e a prática do aluno em seu cotidiano. E isso não é diferente da atividade de plano, que segue abaixo:

Figura 2. Atividade do Plano



Fonte: Revelante, 2015, p.31.

Atividades que envolvem o Plano, Reta, Espaço e Figuras Geométrica, contribuem para que o aluno compreenda o seu espaço e desenvolva habilidades e competências que possam corroborar para a sua formação e a sua prática cotidiana. (Revelante, 2015).

Já no caso das atividades que envolvem os números, essas em algumas ocasiões, podem proporcionar aos alunos com NEE, o desenvolvimento da memória e com isso, contribui ainda mais com a ampliação das habilidades funcionais, promovendo ao aluno a sua inclusão e independência no seu dia a dia, como são demonstrados nas figuras abaixo:

Figura 3. Dados com numerais de 1 a 9 para realizar o primeiro passo das atividades que é montar um número



Fonte: Revelante, 2015, p.32

Figura 4. Algarismos, formas geométricas e material dourado atendem o mesmo objetivo no jogo: exercitam a noção de agrupamento.



Fonte: Revelante, 2015, p.33

O computador é um instrumento muito importante para o desenvolvimento das atividades dos alunos com NEE. Na sala de Recursos Multifuncional, com ele o professor é capaz de proporcionar a aprendizagem com base nos programas e aplicativos educacionais que proporcionam a inclusão.

Figura 5. Computador, equipamento que acompanha os materiais disponibilizados pelo MEC



Fonte: Revelante, 2015, p. 35

Segundo Revelante (2015) é importante que haja um planejamento de atendimento educacional especializado que contemple a parceria entre o professor regente e o professor da Sala de Recursos Multifuncional. É preciso que o professor organize o tempo de atendimento aos alunos, e as atividades que serão desenvolvidas neste tempo.

CAPÍTULO 2. O MONITOR EDUCACIONAL NO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO COM NEE

2.1 O papel dos monitores/professores na sala multifuncional

Segundo Galvão Filho e Miranda (2012), o monitor e o professor da Sala de Recursos Multifuncional ocupam um importante papel para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE. São eles que estarão intrinsecamente ligados aos alunos no processo de gestão e organização da sala de aula, além de oferecerem toda a estrutura pedagógica que os alunos necessitam para o seu processo de aprendizagem.

“As escolas, na perspectiva inclusiva, precisam estar comprometidas com a formação do cidadão e suas necessidades, exigindo uma prática educacional voltada para a realidade social dos direitos à vida individual e coletiva. Na perspectiva de atender o aluno e auxiliá-lo na inclusão, o AEE complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Anahi e Charlot, 2019, p.4)

É importante ressaltar que o monitor/professor de AEE, necessita estar ligado a família e à comunidade escolar para que, juntos, todo o processo de construção e mediação da aprendizagem da criança possa ocorrer de forma plena. Assim, seu compromisso é buscar possibilidades de rompimento das barreiras que interferem na participação do educando com alguma necessidade educacional especial nas salas de aulas comuns (Noronha, 2016, p.84).

Para Alves e Andrade (2016), todos os profissionais que atendem os alunos com NEE precisam se especializar de forma a garantir a todos, uma educação de qualidade. Segundo os autores, é preciso que os alunos sejam atendidos pela educação básica e, no contraturno, o atendimento é feito na sala de recursos. É importante que o monitor/professor destaquem

“As políticas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como: adequação curricular; política de acessibilidade na escola; análise acadêmico-científica das tecnologias de informação e comunicação (TIC); Desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva (TA); Implantação das salas de recursos multifuncional (SRM); Plano de Atendimento Individualizado (PAI); Formação continuada para professores de sala regular; Salas de Recursos para gestores;

entre outras ações que compreendem as inovações e oportunidades igualitárias, que promovam a inclusão como um direito de todos”. (Seabra Júnior e Lacerda, 2018, p.3).

Todos esses elementos listados pelos autores, fazem parte do papel do monitor/professor. Ele precisa conhecer de forma plena como funcionam todos os elementos que constituem a utilização das TIC na sala de aula. Embora o “lócus” do professor do AEE seja o estudante, ele necessita ainda “avaliar suas potencialidades e habilidades, o que lhe dá propriedade para elaborar um Plano de Atendimento Individual. Mediante a necessidade requerida pelo professor, recursos de alto e baixo custo pode estar envolvidos”. (Seabra Júnior e Lacerda, 2018, p.4).

De acordo com Bauch e Löhr (2014), o professor da Sala de Recursos necessita

“realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros. Deve também propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação” (Bauch e Löhr, 2014, p.10).

Para que isso ocorra, é necessário que todos os profissionais que atendam na sala de Recursos Multifuncional sejam qualificados para a função. Para isso, o processo de formação dos monitores/professores tem que atender a todas as demandas existentes na região, como veremos no próximo capítulo.

2.2 O processo de formação dos monitores para o atendimento aos alunos com NEE

O processo de formação dos monitores/professores para o atendimento dos alunos com NEE, precisa ser feito por meio de parcerias entre aqueles que, de alguma forma, lidam com esses alunos, com os que não têm experiências no processo de inclusão. Bauch e Löhr (2014) acreditam que a parceria entre os professores da educação regular, a equipe pedagógica da escola, os pais e a comunidade com os professores que atendem na Sala de Recursos Multifuncional poderá contribuir para os processos de avanços das habilidades e competências dos alunos.

Com essa parceria entre o professor especialista e o professor regente, os obstáculos no processo de ensino aprendizagem do aluno com NEE que irão surgindo ao longo do ano

letivo, poderão ser resolvidos com base nesta rede de apoio. Embora seja da responsabilidade do monitor/professor da Sala de Recursos, a formação do aluno com NEE, o professor regente precisa oferecer na Sala do Ensino Regular, condições de inclusão pedagógica e física para o aluno. Esse, se não houver um conhecimento sobre como lidar com cada necessidade, seja ela física ou cognitiva, não conseguirá atender às demandas que forem surgindo (Bauch e Löhr, 2014). Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p.33) citado por Bauch e Löhr (2014) acreditam que

“A Formação para inclusão educacional remete a parcerias entre professores de ensino regular e de ensino especial, equipe pedagógica, pais e comunidade, pois toda a ação para a inclusão envolve esforços coletivos. Ao professor da sala de recursos cabe orientar o professor da classe comum sobre estratégias e metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo. Pois “o desenvolvimento da criatividade e da motivação dentro da área de interesse e ou de habilidade do estudante, vem ampliar as possibilidades de que o aluno tenha sucesso e satisfação pessoal.” (Oliveira, Gotti e Dutra, 2006, p.33).

Para além dessa parceria como um dos suportes para a formação do professor para atuar com os alunos com necessidades especiais, é preciso que a escola ou até mesmo o poder público, viabilize aos monitores/professores condições de especialização nos diversos temas de inclusão.

Para Vitaliano (2019), o processo de formação do professor para atender aos alunos com deficiência não ocorre apenas por meio de teoria, é preciso que seja dado a ele, condições de atuar na sala de aula, com o intuito de aplicar o que aprendeu com seus alunos sob a supervisão de um educador experiente. Não existe mais uma forma isolada para atuar na educação, hoje é necessário que o professor tenha sempre alguém que possa de modo cooperativo, auxiliá-lo em todas as demandas.

Para Rodrigues (2008) há três dimensões que contemplam a formação do monitor/professor para atuarem com alunos com NEE. A primeira dimensão, para ele, se refere à teoria que envolve o processo de intervenção pedagógica a cada caso específico, nele, o professor necessita conhecer de forma aprofundada todas as características de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, seja com TDAH, Dislexia, Síndrome de Irlen, Síndrome de Down, dentre outros. Depois há a necessidade, como

segunda dimensão, de conhecer o processo de planejamento, avaliação e desenvolvimento de cada aluno com dificuldades ou com deficiências específicas. E, por último, há a necessidade de se ater a um modelo de educação que busque na aprendizagem dos alunos e também nas suas limitações e dificuldades ao longo do processo, conhecer e propor novas formas de conhecimento, para que haja melhora nas habilidades e nas competências do aluno, corroborando assim, a sua formação plena.

Esse modelo de atuação, que visa garantir o processo de aprendizagem do aluno, precisa partir primeiramente do acolhimento da escola que vai desde a matrícula, até a busca pelo conhecimento de suas necessidades, pautando e garantindo todas as condições necessárias para que esse aluno possa, de fato, desenvolver suas habilidades e competências ao longo do processo de formação (Nascimento, Silva e Martins, 2014). Para que isso ocorra,

“O monitor deve adaptar os conteúdos que o professor aplica pra toda a sala de aula, aos alunos com deficiência e TGDs. Para tanto, precisa de conhecimento e criatividade para tornar o conteúdo assimilável aos estudantes que acompanha; o que requerem, exige formação adequada. Os sujeitos mencionaram, ainda, que alguns monitores não cursam licenciatura, o que dificulta ainda mais o trabalho, pois os mesmos não.” (Nascimento, Silva e Martins, 2014, p.7)

Mas, para as adaptações desses instrumentos, é preciso que o monitor tenha conhecimento sobre o processo pedagógico inclusivo e a forma de ensino aprendizagem do aluno. Nesta linha, “o conhecimento sobre a conjuntura educacional, o embasamento teórico para atuar junto aos alunos com NEE e a formação continuada são, ou deveriam ser, atribuições inerentes aos professores, tanto das salas de aula como de AEE” (Ferreira, 2019, p.11).

Compreender o processo de aprendizagem do aluno e ter embasamento sobre o que ensinar e como ensinar é uma tarefa importante para o monitor, contudo, há também necessidade que ele tenha condições de enfrentar os desafios que lhe serão impostos ao longo de sua trajetória acadêmica; para isso que a formação continuada pode lhe oferecer subsídios e estrutura para avançar, diante das questões adversas que poderão surgir (Ferreira, 2019).

É preciso que o monitor seja capaz de conhecer as deficiências dos alunos e os transtornos de aprendizagem que envolve, principalmente, o neurodesenvolvimento que segundo o PNEE (2020) ainda não faz parte do público da educação especial. Contudo é importante a inclusão plena para garantir o acesso desse aluno e o cumprimento das legislações.

2.3 O planejamento das atividades desenvolvidas pelos monitores

Acompanhar alunos com NEE na Sala de Recursos Multifuncional requer do monitor que ele seja ágil e que proporcione um roteiro de atendimento em que toda a sua estrutura pedagógica se pautem em um atendimento diferenciado para cada aluno com sua especificidade e necessidade educacional.

Segundo Abdian e Oliveira (2014, p.111), “no processo pedagógico, o aluno é sujeito, objeto e coprodutor, ou seja, sem sua participação efetiva, o processo não se consubstancia, o que difere sobremaneira da “matéria prima” da empresa”. Os autores discutem a importância do saber envolvido no processo pedagógico, sejam os conhecimentos prévios que foram acumulados ao longo dos anos, ou até mesmo, os exemplos apresentados e relacionados com o dia a dia do aluno.

Bridi e Pavão (2015) acreditam que um bom roteiro de atendimento educacional especializado poderá contribuir no processo de aprendizagem do aluno, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 9. Roteiro o Plano de Atendimento Educacional Especializado

ROTEIRO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A. Dados de identificação

Nome do aluno:

Idade:

Série/turma/Escola:

Nome do professor do Ensino Regular

Outras informações:

B. Plano de Atendimento Educacional Especializado

1. Objetivos

Objetivo Geral e Específicos: Descritos na forma de explicitar uma ou mais situações/problema a serem trabalhadas ou resolvidas com o plano de ação no AEE.

2. Estrutura de Atendimento: Especificar turno de atendimento, frequência e duração ou quando o atendimento ocorrerá – contraturno – qual a frequência – duas vezes na semana e qual duração (50 minutos).

3. Seleção das atividades ou procedimentos didáticos desenvolvidos no atendimento: (exemplo: jogo, exposição oral, leitura, confecções de materiais)

4. Seleção de recursos e equipamentos a serem utilizados.

5. Redes de apoio para o enriquecimento do Atendimento Educacional Especializado: encaminhamento, ou os que já são realizados (Psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta, outros).

6. Verificação dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas (especificar o período dessa verificação, por exemplo, a cada quatro meses de trabalho).

Fonte: Bridi e Pavão, 2015, p.140

Para que um atendimento inclusivo seja eficaz, é necessário que o monitor/professor desenvolva um roteiro como planejamento educacional. Nele é importante conhecer cada aluno dentro da sua especificidade, para então propor uma atividade diferenciada para atender a demanda de cada um.

Abdian e Oliveira (2014, p.471) acreditam na “mudança de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteadas pela teoria da gestão democrática”.

Com isso, é preciso fazer com que os professores e a equipe escolar trabalhem juntos para uma educação de qualidade; assim, todas as dificuldades que vierem a surgir, permitirão o aprendizado da equipe e deste modo, surgirão alternativas pedagógicas que possam de forma coerente, colaborar para o aprendizado da criança.

Segundo o Ministério da Educação (2010), o professor do Atendimento Educacional Especializado, além de precisar de uma formação para tal cargo, preciso estar preparado

para realizar o atendimento a todos os alunos que possuem alguma deficiência ou transtorno. Para tanto, sua atribuição na Sala de Recursos são:

- “Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.” (Ministério da Educação, 2010, p.9)

PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA

CAPÍTULO 3. Metodologia – Modos de pesquisa

3.1 Método de Pesquisa

Essa investigação se trata de um Estudo de Caso de cariz qualitativo. O estudo de caso, segundo Gil (2013, p.38) “descreve a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”. No que se refere ao foco qualitativo, esse segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2013):

“O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vistas, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico. O processo qualitativo começa com a ideia de pesquisa.” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 376)

Corroborando os autores Koller, Couto e Hohendorff (2014) acreditam que os dados qualitativos podem fornecer evidências válidas e confiáveis acerca de um determinado tema, proporcionando ao pesquisador uma profundidade ímpar nos resultados.

Figura 6. Desenho da pesquisa



Fonte: Adaptado de Lakatos e Marconi (2016).

E, como tipo de pesquisa, a investigação qualitativa se apresenta por meio de um questionário com perguntas abertas, que propõe responder aos objetivos listados na pesquisa.

3.2 Definição do Problema – Pergunta de Partida

O processo de formação do Monitor/Professor atende às demandas de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE em uma Sala de Recursos Multifuncional?

3.3 Objetivos de Investigação

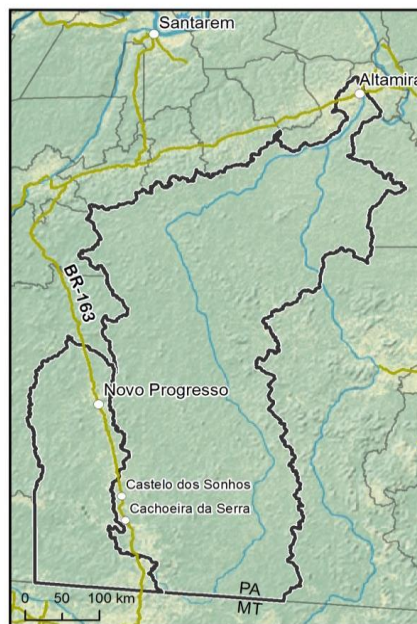
Geral: Analisar o processo de formação do Monitor/Professor que atende os alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos Multifuncional.

No que se refere aos objetivos específicos, estes são: 1. Identificar a proposta pedagógica para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2. Identificar as necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos atendidos pelos monitores/professores da sala de informática. 3. Identificar quais são os recursos utilizados pelos monitores para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. 4. Verificar se há propostas de formação continuada para professores que atendem os alunos com NEE.

3.5 Contextualização sociodemográfica

O Distrito de Castelo dos Sonhos faz parte do município do Altamira no estado do Pará. Ele é considerado o distrito mais distante de um município, localizado a 970km de distância do município de Altamira, da qual ele faz parte. O local possui cerca de 15 mil habitantes e sua economia se pauta pela mineração de ouro, a extração de madeira, a agropecuária e a soja.

Figura 7. Mapa da distância do distrito Castelo dos Sonhos de Altamira



Fonte: mundosustentável.com.br

Foram convidadas a participarem da investigação, as três escolas públicas do distrito de Castelo dos Sonhos – PA, e essas serão apresentadas abaixo:

Considerada a maior instituição de ensino do Distrito de Castelo dos Sonhos-PA, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leo Heck, a foi fundada em fevereiro de 1991 com três salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e dois banheiros, atendendo uma clientela de aproximadamente 70 alunos.

Figura 8. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leo Heck



Em 1996 foi ampliada com a construção de mais cinco salas, uma secretaria, cinco banheiros, uma biblioteca e um pátio organizado com calçadas. Em 2002, devido à grande demanda de alunos, o prédio foi ampliado novamente com a construção de mais três salas de aula e uma cozinha maior. Em 2004 foram construídas outras duas salas de aula, uma sala para professores e dois banheiros. Em 2016, a escola voltou a passar por uma ampliação na qual foram construídas mais 7 salas de aula e 4 banheiros, sendo 2 deles para alunos especiais.

Atualmente, a escola conta com uma quadra esportiva, uma biblioteca equipada, sala de direção, sala de coordenação, sala de atendimento especializado e laboratório de informática; sendo assim, o espaço físico conta com cinco pavilhões ordenados que são utilizados em três períodos e comportaram no ano de 2019, aproximadamente 812 alunos distribuídos em 15 salas no prédio da escola, tendo em seu quadro de funcionários 12 professores concursados, sendo que 01 deles ocupa cargo no administrativo, 25 professores contratados, 03 coordenadores, 01 professor de apoio, 01 secretária, 04 auxiliares de secretaria, 01 professor na sala de leitura, 01 técnico de informática, 01 instrutor de informática, 04 merendeiras, 10 auxiliares de Merendeira e 03 vigias, 01 serviços gerais, 01 porteira, 03 cuidadoras.

A segunda maior instituição de ensino do Distrito, denomina-se Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II. Foi fundada em 19 de março de 2002, está localizada no Bairro São Miguel no Distrito de Castelo dos Sonhos, Município de Altamira, Estado do Pará. Na ocasião, denominava-se *Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos Juvenil*, (recebendo essa nomenclatura para homenagear o Prefeito do Município, à época). Com a mudança da Gestão municipal, sob o decreto nº 478 de 29 de março de 2006, a escola passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II, seguindo essa denominação até os dias atuais.

A instituição atende uma clientela de 517 (quinhentos e dezessete alunos), nos turnos matutino e vespertino, atendendo as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II (9 anos). Atende alunos dos mais diferentes bairros do Distrito, como assentamento Brasília, comunidades rurais Esperança IV, Carro Velho,

São Roque e São Francisco. Conta hoje com uma equipe de trabalho composta por 43 profissionais nas áreas de apoio, administrativo e pedagógico.

Figura 9. Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II



Sua estrutura física contempla 3 pavilhões, sendo distribuídos em salas de aulas (todas climatizadas), biblioteca, sala de leitura, sala de informática, sala de atendimento especializado, laboratório de Ciências, sala da Direção, sala dos professores, sala da direção e coordenação escolar, banheiros adequados às necessidades especiais, quadra poliesportiva coberta.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Inovação, localiza-se na Rua 7 de setembro s/n, Bairro Nossa Senhora da Medianeira, Município de Altamira - Distrito de Castelo de Sonhos no Estado do Pará.

Figura 10. Escola Municipal de Ensino Fundamental Inovação



Tem como ensino as modalidades de Educação Infantil de 4 a 5 anos, e o Ensino Fundamental (09 anos) até o 2º ano, nos seguintes turnos de funcionamento: matutino e vespertino, com o total de 14 turmas, 16 professores, Direção e Secretaria. Seu Órgão Mantenedor: Prefeitura Municipal de Altamira-PA, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, (SEMEC).

Atende na Educação Infantil em média 197 alunos, divididos em 7 salas por faixa etária assim denominados:

1. Jardim I e Jardim II (3 salas matutino e 4 vespertinos). Totaliza em cada sala aproximadamente 25 alunos, 6 professores e 1 auxiliar docente.

No Ensino Fundamental, em média 184 alunos, divididos em 7 salas por faixa etária assim denominada:

2. O Primeiro ANO (1º ANO), (2 matutino e 2 vespertinos) de 6 e 7 anos, com o total de 101 alunos, divididas em 4 salas com 25 cada uma e 4 professoras regentes;
3. O Segundo ANO (2º ANO), (2 matutino e 1 vespertino) de 8 e 9 anos, com o total de 83 alunos, 03 professores regentes.

3.5. Participantes e caracterização da amostra

O espaço e ambiente em pesquisa, traz aporte às escolas da comunidade de Castelo de Sonhos - Pará/Brasil, cujas escolas atendem, respectivamente, o Ensino Fundamental II - 9 (nove) anos e as séries/ano do 6º, 7º, 8º e 9º. Os participantes serão compostos por 3 Monitores/professores que atuam na sala de informática, conhecida como Sala de Recursos Multifuncional, com alunos com NEE.

Crítérios de inclusão: Monitores e professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncional com alunos com NEE do Ensino Fundamental II, nas escolas públicas da comunidade de Castelo dos Sonhos no estado do Pará. Os alunos que são atendidos por esses monitores/professores possuem algum tipo de transtorno ou necessidade especial.

Crítérios de exclusão: Professores da Educação Infantil e Ensino Médio.

Tabela 1. Perfil dos Monitores

		Resposta	Percentual
Sexo	Feminino	3	100,0%
	Masculino	0	0,00%
	Não respondeu	0	0,00%
Idade	26 a 30 anos	1	33,3%
	31 a 40 anos	2	66,7%
Estado Civil	Solteiro	1	33,3%
	Casado/União Estável	2	66,7%
Tempo de Experiência	Entre 1 a 3 anos	1	33,3%
	Mais de 10 anos	2	66,7%

3.6 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de recolha de dados

Foi utilizado como instrumento de investigação, um questionário semiestruturado que foi aplicado aos participantes. O questionário contém duas partes, sendo que a primeira está relacionada à caracterização dos participantes e a segunda parte, compõe a pesquisa empírica.

Parte 1 – Dados sociodemográficos – Essa parte do questionário buscou caracterizar amostra.

Parte 2 – As práticas inclusivas na sala de informática – Esta parte que relaciona a pesquisa empírica, tem como objetivo responder aos questionamentos propostos na investigação.

Foi feita uma visita às escolas que se encontram na comunidade de Castelo dos Sonhos no estado do Pará e, foram apresentados aos participantes, o projeto e os objetivos que compõem a investigação.

Após a aprovação e consentimento dos participantes em participar da pesquisa, o questionário foi enviado via correio eletrônico para um responsável de cada escola, que os encaminhou aos participantes para o preenchimento das questões.

O questionário foi transcrito para o *google formulário* em que, no início, houve um texto esclarecendo os objetivos da pesquisa e o consentimento que deveria ser marcado obrigatoriamente pelo participante, para anuir sua participação na coleta das informações.

A coleta dos dados ocorreu no mês de janeiro de 2021 e teve, como objetivo, analisar como ocorre o processo de formação do Monitor/Professor que atendem na sala de informática os alunos com necessidades especiais específicas.

Foram tomadas as seguintes medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas: a coleta dos dados ocorreu por meio de um e-mail institucional e o link do *google formulário* e a identidade, como também o nome da instituição de ensino serão resguardados. A duração do preenchimento do questionário foi de no máximo 15 minutos.

CAPÍTULO 4. Apresentação e discussão dos resultados

Nesse capítulo serão apresentados os resultados e os dados obtidos na pesquisa empírica. A análise ocorreu com base nos objetivos e nos questionários que foram respondidos pelos participantes.

Em relação ao primeiro objetivo: Identificar a proposta pedagógica para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse foi respondido com base nas perguntas 4 e 9 do questionário:

Quais são as propostas pedagógicas da Escola Regular para o atendimento dos alunos com NEE? Elas atendem todas as necessidades dos alunos matriculados na escola? E como você avalia essa proposta?

Tabela 2. Propostas pedagógicas

Participante	Respostas
M1	A escola em que atuo, possui uma proposta que apoia e trabalha de maneira a incluir a todos no cotidiano escolar e nos projetos desenvolvidos, dando suporte pedagógico aos professores da sala regular que atuam com alunos com NEE, além de ter uma estrutura física que atende às necessidades desses alunos.
M2	Incluir esses alunos em toda e qualquer atividade ou projeto que a escola desenvolva de forma que ele aprenda e desenvolva suas habilidades e potencial ao máximo. Sim, atende todos os alunos matriculados. Minha avaliação é regular porque falta orientação e material adequado para alguns alunos, mas a escola procura alternativas para que os alunos não sejam prejudicados.
M3	É direito dos alunos com NEE e de todos os demais uma formação de qualidade, garantindo a sua formação integral quanto criança e desenvolvendo a formação básica e a suas aprendizagens. A proposta da escola busca atender dentro da constituição e da LDB todos os direitos das crianças com NEE. Além do mais, elas têm o direito ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncional que podem ser realizados individual ou em grupo, uma ou duas vezes por semana no contraturno. As propostas pedagógicas da escola procuram atender às necessidades de todos os alunos com NEE.

Em relação as propostas pedagógicas voltadas pelos alunos com NEE, foi possível perceber que todos os participantes descreveram de forma clara, a existência de uma proposta pedagógica voltada exclusivamente para os alunos com NEE, e, além dessa proposta, dois participantes demonstraram de forma positiva a aplicabilidade da proposta pedagógica, enquanto o participante M2, relatou que a avaliação quanto à proposta pedagógica é regular, por faltar muitos materiais de apoio.

9 - Há um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos com NEE?

Descreva como esse processo ocorre, se é por relatório, em sala ou de outras formas.

Tabela 3. Desempenho dos alunos

Participante	Respostas
M1	Sim, existe por parte da coordenação e professora do AEE auxílio ao planejamento adaptado, acompanhamento mensal do caderno ou portfólio do aluno e são realizados relatórios que são inseridos no gestor escolar tanto dos professores da sala regular quanto do professor do AEE.
M2	Sim, são feitos relatórios mensais individuais com o acompanhamento e assinatura da direção e coordenação escolar.
M3	O processo é por meio de relatórios - com textos e fotos - bimestrais e individual. Depois temos um relatório geral de todos os alunos no final do ano. -Primeiramente é realizada uma anamnese com a família de cada aluno; -depois, uma sondagem para saber o que ele já conhece; -depois, um plano de aula (quinzenal ou mensal) dependendo do andamento do aluno; - anotações dos progressos e dificuldades; - relatórios bimestrais; - por fim, Relatório geral. Tudo isso é registrado dentro da pasta de cada aluno.

Sobre o acompanhamento do desempenho dos alunos com NEE, os monitores relataram que esse ocorre mensalmente e por meio de relatórios individuais, demonstrando assim todo o processo de inclusão. Quando esse acompanhamento é eficaz, a possibilidade de uma aprendizagem plena é muito mais ampla.

O processo de acompanhamento individual do aluno indistintamente, garante a ele a permanência e a participação no espaço escolar. E, no caso do educador, buscar um planejamento para as especificidades do aluno com necessidade especial, favorece o processo de aprendizagem do aluno (Mantoan, 2017).

Para corroborar, Oliveira e Leite (2011) acreditam que a garantia da participação do aluno com NEE se dá pelo planejamento e a utilização da sala de recursos para o atendimento mais especializado ao aluno. Para os autores, as adaptações curriculares são importantes para o processo de aprendizagem.

Em relação ao segundo objetivo da investigação: Identificar as necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos atendidos pelos monitores/professores da sala de informática, esta será respondida com base em duas questões (3 e 10):

3 - Quais são as necessidades que os alunos possuem na Sala de Recursos Multifuncional, sejam elas físicas e pedagógicas?

Tabela 4. Sala de Recursos Multifuncional

Participante	Respostas
M1	Atualmente, as necessidades atendidas são: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiências múltiplas, baixa visão, síndromes do espectro autista, dentre outras.
M2	Na escola em que atuo, trabalho com alunos com deficiência física, intelectual, cegueira parcial e baixa visão. Mas todas as pessoas que apresentarem algum tipo de deficiência física, mental, intelectual, transtorno, cegueira, baixa visão...tem direito ao atendimento
M3	Temos alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Alguns necessitam de cadeiras e mesas adaptadas, outros de lápis, pincéis, canetas e matérias que trabalhem o sensorial. Também optamos por uma lupa para baixa-visão. Além disso, temos alunos com transtornos globais do desenvolvimento que têm necessidade de trabalhar a aprendizagem de forma dinâmica; para tanto, criamos jogos, brincadeiras, músicas e histórias para deixar a aula agradável e interessante para esses alunos.

Sobre as necessidades dos alunos com NEE que são atendidos em uma Sala de Recursos Multifuncional, as principais que são atendidas e citadas pelos participantes são: deficiência intelectual, física e deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiências múltiplas, baixa visão, síndromes do espectro autista.

10 - Como você descreve o processo de inclusão dos alunos com NEE em uma escola regular? Qual seria a sua expectativa sobre todo o processo, seja de infraestrutura ou pedagógico?

Tabela 5. Processo de inclusão

Participante	Respostas
M1	Sabemos que o processo de inclusão é o grande desafio da educação do século XXI. Muitos profissionais encontram dificuldade em trabalhar com esses alunos. Minha expectativa é de um investimento em formação com oficinas práticas que possam apresentar e demonstrar técnicas de como atuar com alunos que apresentam NEE.
M2	Em nossa localidade vejo um grande avanço e um respeito grande pelo trabalho desenvolvido com esses alunos, mas no geral, ainda estamos a passos lentos, ainda estamos longe da inclusão se tornar uma realidade, até mesmo pelos próprios profissionais da educação, muitos ainda resistem e não colaboram para que a inclusão aconteça. Minha expectativa é que a luta não pare, e que as políticas educacionais deem cada vez mais, vez e voz a essas pessoas para que aos poucos, isso se torne realidade tanto na parte estrutural quanto na pedagógica.
M3	Acredito que o processo de inclusão dos alunos com NEE no Brasil vem evoluindo muito, em especial aqui na região em que trabalho. Pois sempre estão todos preocupados e pensando a melhor forma de desenvolver isso. Entretanto, ainda temos muito para alcançar, principalmente com os professores de ensino regular, pois muitas vezes não estão preparados para receber um aluno com NEE e acham que é brincadeira ou frescura. Dessa forma, possuem dificuldades para adaptar atividades em sala e para incluir esse aluno. O nosso grande desafio é preparar os profissionais para atender essas crianças, pois independentemente da infraestrutura se o professor estiver empenhado e entende a deficiência do seu aluno, fará tudo para ajudá-lo.

No que se refere ao processo de inclusão em uma escola de ensino regular, os monitores disseram que é um desafio, isso porque muitos profissionais que lidam diretamente com os alunos com NEE possuem resistência em os incluir. Além disso, eles também alegaram que há uma certa dificuldade na formação desses profissionais. Contudo, mesmo diante desses desafios foi possível verificar nos discursos que há um movimento que visa à formação desses profissionais e à melhoria das condições físicas e pedagógicas desses espaços.

Esse desafio enfrentado pelos monitores dos alunos com NEE, também são referendados por Oliveira e Drago (2012) que acreditam que as escolas, ao assumirem um novo formato mais inclusivo, precisarão enfrentar primeiramente os novos paradigmas da inclusão. Precisam, para além do planejamento, oferecer estrutura física e pedagógica que atenda às especificidades dos alunos.

O objetivo terceiro: Identificar quais são os recursos utilizados pelos monitores para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Será respondido pelas questões 7 e 8 do respectivo questionário:

7 - A escola possui infraestrutura suficiente para o atendimento dos alunos com NEE? Descreva os espaços de forma a descrever a ausência e a presença das adaptações para receber esses alunos.

Tabela 6. Infraestrutura

Participante	Respostas
M1	Sim, as portas de todas as salas foram adaptadas, com rampas e banheiros adaptados de uso exclusivo. Somente o acesso à quadra de esportes não temos o apropriado.
M2	Quanto à infraestrutura das salas não é suficiente e falta espaço e material como mesas e cadeiras adequadas, os demais espaços todos são acessíveis.
M3	A escola possui rampas, banheiros adaptados, salas com portas largas, possui pisos para deficientes visuais. Além do trabalho de conscientização dos profissionais, pais e educandos. Falta formação para os professores das salas regulares, mais materiais adotados, em especial carteiras e mesas.

No que se refere às estruturas físicas das escolas participantes, apenas um monitor alegou que não há uma infraestrutura, descrevendo a falta de móveis adaptados, e acessibilidade. Os demais, descreveram as adaptações nas suas respectivas escolas, o que inclui rampas de acesso e adaptações nos banheiros.

8 - Quais são os recursos sejam físicos ou pedagógicos, utilizados por você que contempla o ensino aprendizagem do aluno com NEE? Descreva todos os recursos que contribuem com o processo de aprendizagem que você utiliza.

Tabela 7. Recursos físicos e pedagógicos

Participante	Respostas
M1	Jogos de tabuleiro, pranchas de comunicação, fichas com imagens, letras, palavras, números, livros, vídeos, software específicos, alfabeto e números móveis, fantoches, dedoches, aramados, quebra cabeça, bolas, bambolês, corda entre outros.
M2	Computador, impressora, parque com areia, jogos pedagógicos para várias mobilidades, jogos online, quadro branco, corda, caderno, material impresso, cartazes, leitura, colagem, montagem de atividades para Professor regente, ampliação de atividades, orientação e participação nos planejamentos dos professores regentes, visitas domiciliar, entrevistas e conversas informais com pais ou responsáveis.
M3	Usos de jogos criados por mim (com materiais reciclados e outros comprados) jogos de computadores. brincadeiras com letras e números geralmente adaptados, uma brincadeira que já existe ou crio também, se necessário. Uso bolas de gudes, massinha, elástico, papelão, pinça, luvas, bolas, canetinhas, giz de quadro negro, pedaços de pau, folhas, acredito que tudo é válido na educação especial, basta você usar a criatividade para ensinar.

Quanto aos recursos físicos e pedagógicos, todos os monitores elencaram materiais pedagógicos que são da educação regular. Não foi descrita nenhuma matéria que atenda

às especificidades de algumas deficiências e transtornos, como são solicitados pelo MEC na construção de uma Sala de Recursos Multifuncional.

Nesta linha Stella e Massabni (2019, p.3) acreditam que “na escola, um aspecto relevante é a necessidade de se modificarem os métodos de ensino e de buscar recursos específicos que favoreçam o aprendizado, atendendo às diferentes necessidades destes alunos”. Diante o exposto, fica inerente o processo de valorização aos métodos de ensino e ao atendimento individualizado ao aluno, oferecendo assim, a educação inclusiva.

O último objetivo: verificar se há propostas de formação continuada para professores que atendem os alunos com NEE. Será respondido com base nas respostas das perguntas 1,2, 5 e 6.

1 - Você possui formação sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais? Caso afirmativo, qual a formação, o local, a duração do curso e a sua avaliação sobre o conteúdo aprendido?

Tabela 8. Formação em Inclusão

Participante	Respostas
M1	Sim. Através da especialização em educação especial na modalidade EAD com duração de 12 meses. O conteúdo aprendido foi através da legislação vigente, dando informações do público-alvo e suas garantias.
M2	Pós-graduação em Educação especial e educação inclusiva. Castelo de Sonhos Período de 11/04/2016 a 18/10/2018. Conteúdo excelente e grande ajuda para o desenvolvimento dos trabalhos com os alunos especiais.
M3	Sou pós-graduada em Educação Especial. O curso durou 7 meses com carga horária de 420 horas, realizei em Florianópolis - SC pela Faculdade Dom Bosco. O conteúdo era muito bom, porém, os dias mais produtivos eram nos encontros presenciais.

Em relação à formação sobre a inclusão de alunos com NEE, todos os monitores participantes da pesquisa alegaram ter alguma formação, seja por meio de

especialização ou de um curso de curta duração. Isso nos mostra a preocupação dos profissionais que atuam diretamente com os alunos que necessitam desse olhar inclusivo.

Alves e Andrade (2016) acreditam que a formação continuada dos monitores pode favorecer o processo de ensino aprendizagem do aluno, e com a inserção do conhecimento e dos elementos constitutivos de uma Sala de Recursos Multifuncional, o resultado do processo de aprendizagem poderá ser muito mais interessante para o aluno e para o educador.

2 - Você teve alguma formação para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional? Caso afirmativo, qual o grau de especialização, a duração do curso, o local que o promoveu, a sua avaliação sobre o curso?

Tabela 9. Formação para atender na sala de recursos

Participante	Respostas
M1	Sim. Em meu percurso profissional possuo dois cursos de aperfeiçoamento específicos para atuar na Sala de Recursos Multifuncional sendo um de 180 horas ofertado na modalidade presencial pela Universidade Federal Rural da Amazônia/UFRA, no município de Itaituba/PA, e outro de 250 horas na modalidade EAD ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Esses cursos realmente trabalharam a legislação e a parte prática no desenvolvimento de atividades voltadas para o público-alvo e o estudo de caso para compreender a necessidade e traçar estratégias para o trabalho eficaz.
M2	Além da pós, participei de palestra sobre o desenvolvimento do cognitivo com a palestrante Jossandra e Mato Grosso do Sul, com 40 horas e formação pedagógica com coordenadora do AEE, de Altamira com duração de 8 horas, entre outros, proporcionados pelas prefeituras de Altamira. Todas essas formações ajudaram a conhecer como funciona a educação especial e algumas práticas e ajudam no desenvolvimento dos educandos.
M3	Não tive nenhuma formação específica sobre a Sala de Recursos Multifuncional. Apesar de ser graduada em educação especial, penso que falta esse direcionamento durante a graduação e na especialização para as Salas Multifuncional. Pois elas vão muito além de entender as deficiências e transtornos.

Já no que se refere a formação específica para o atendimento em Sala de Recursos Multifuncional, dos três monitores, um não teve nenhuma formação específica para atuar neste espaço. Para ele, apenas a formação em especialização. Por outro lado, os outros dois monitores passam por formações distintas que contribuiriam para o processo de atuação em Sala de Recursos Multifuncional.

5 - Há um planejamento para a formação dos monitores/professores da Sala de Recursos Multifuncional por parte da Escola? Caso afirmativo, como se dá essa formação, o local escolhido, a carga horária, e os conteúdos abordados? Ela atende a demanda que você possui?

Tabela 10. Planejamento para a formação

Participante	Respostas
M1	Com relação à formação dos monitores/professores acontecem orientações sobre a função. A formação em si é uma busca individual do profissional.
M2	Sim, são as formações continuadas feitas com todos os professores das Salas de Recursos, juntamente com a coordenadora de Educação Especial de Altamira. Essas formações acontecem geralmente uma vez ao ano, em um período de 8 horas, onde são repassados planilhas, projetos, conteúdo e são tiradas algumas dúvidas. Mas não atende a todas as demandas por ser um período curto. Ficam muitas dúvidas.
M3	As professoras da Sala de Recursos Multifuncional do distrito de Castelo e Cachoeira fazem um planejamento conjunto uma vez na semana para alinhar os seus planos mensais e anuais, já que muitos alunos passam de uma escola para outra. Esse plano é adaptado à rotina e necessidade de cada escola e aluno. Os conteúdos abordados são os projetos que trabalharemos, as deficiências dos alunos e como estamos trabalhando com elas, as leis relacionadas aos alunos NEE. Esses conhecimentos são passados para as facilitadoras e cuidadoras quando são atendidas pelas professoras do AEE. Geralmente esses planejamentos atendem à minha demanda, mas acho que poderíamos ter mais cursos com pessoas de outras cidades, acredito que a troca seria muito rica.

Sobre um planejamento para a formação dos monitores/professores da Sala de Recursos Multifuncional, esse ocorre, segundo os monitores, através de encontros e

planejamentos mensais, feitos por todos os monitores do distrito de Castelo. Isso mostra que há uma organização quanto a proposta pedagógica que será transmitida ao aluno.

6 - Há algum programa de formação continuada em inclusão por parte do município?

Se respondeu afirmativamente, descreva-o (s).

Tabela 11. Formação continuada

Participante	Respostas
M1	Sim, mas por estarmos aproximadamente a mil quilômetros de distância da sede do município não é possível a participação.
M2	Na sede do município tem, mas por causa da distância não participamos. São formações variadas sempre voltadas a algum tipo de deficiência principalmente sobre o autismo.
M3	Não conheço.

Sobre a formação continuada, dois monitores disseram que há, no município; contudo, a distância entre o município e o distrito de Castelo dos Sonhos é de 100 Km, o que dificultaria o processo de deslocamento deles. Já um dos participantes, disse que não conhece esse tipo de formação.

4.1. Proposta de Planejamento de Formação do Monitor

A formação do Monitor Educacional para o acompanhamento dos alunos com NEE na Sala de Recursos Multifuncional é muito importante, principalmente para aqueles que não conhecem todas as deficiências existentes.

Após a análise dos resultados foi possível perceber as lacunas existentes e propor uma intervenção que viabilize a formação plena e contínua dos profissionais que atuarão diretamente sobre os alunos com necessidades especiais.

O planejamento de intervenção irá atuar no processo de conhecimento dos recursos que são disponibilizados na Sala de Recursos Multifuncional, na formação sobre a inclusão e as deficiências e transtornos existentes e, também, o processo de acolhimento dos alunos do ensino regular com os alunos com NEE, que se faz tão necessário.

A proposta se apresentará com os objetivos que nortearão o processo de formação, as etapas, as fases e as estratégias que viabilizarão a efetivação das atividades e das avaliações propostas ao final, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 10. Planejamento de Formação do Monitor

Planejamento de Intervenção e Formação do Monitor	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor uma formação continuada para todos os monitores da Sala de Recursos Multifuncional e aos professores que atuam com os alunos com NEE ➤ Demonstrar como funcionam todos os recursos que são oferecidos na Sala de Recursos Multifuncional. ➤ Formar monitores e professores para atender as demandas de todas as deficiências e transtornos existentes. ➤ Propor atividades que viabilizem o processo de inclusão dos alunos com NEE pelos alunos da educação regular.
Etapas	<p>1ª Etapa: Realizar com os monitores e professores a formação sobre as deficiências e transtornos existentes</p> <p>2ª Etapa: Realizar seminários e conferências com especialista que possam falar sobre a inclusão para a escola (Alunos, pais, monitores, professores e todo o corpo administrativo da escola)</p> <p>3ª Etapa: Propor uma roda de conversa entre os monitores e os professores da educação básica, que tem como objetivo, trocar experiências sobre os casos que envolvem a inclusão na escola.</p>
Estratégias de Implementação do Planejamento e Formação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propor formação sobre as deficiências e transtorno mensalmente, com o período mínimo de 4 horas, atendendo a priori todas as demandas das deficiências/transtornos dos alunos que se encontram matriculados, e após, propor formações para outros tipos de transtornos e deficiências. A formação poderá ocorrer presencialmente ou de forma remota pelo “Meet” a depender do planejamento da direção da escola. 2. Propor formação para o uso dos equipamentos que fazem parte da Sala de Recursos Multifuncional, bem como a utilização de aplicativos e softwares que contemplam a inclusão dos alunos. 2. Propor ações voltadas para os alunos (educação básica e inclusão) que possam ser trabalhadas a alteridade e o respeito a diferença. Exemplo: Gincana solidária; dentre outros. 3. Viabilizar um calendário que atenda as atividades adaptadas para os alunos com NEE.

Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">• Palestrantes especialistas em inclusão;• Livros sobre as diversas deficiências e transtornos;• Aulas remotas;• Aplicativos e software de inclusão.
Avaliação	Os monitores e professores que participarão, serão avaliados ao final do curso, com base em um relatório em que discorrerão sobre o processo de aprendizagem em inclusão e o que irão poder propor aos alunos, após essa formação.

Quanto ao cronograma de formação do monitor, esse terá a duração de um ano, pós pandemia da COVID19, no Brasil, e será elaborado nas escolas participantes da investigação, com a anuência da direção.

CONCLUSÃO

O trabalho com alunos com necessidades especiais requer planejamento e formação do profissional que atua diretamente nas Sala de Recursos Multifuncional. Nesta linha, o desejo de poder compreender como se opera todo o processo formativo dos profissionais que atuam diretamente com os alunos com NEE, no distrito de Castelo dos Sonhos/ Pará, o qual nos fez enveredar por essa temática.

A formação do Monitor Educacional para o acompanhamento dos alunos com necessidades especiais é de muita relevância. Durante o processo da pesquisa, foi possível perceber que todos os profissionais que atuam diretamente na Sala de Recursos Multifuncional, no distrito de Castelo dos Sonhos, ostentam uma formação geral em inclusão. Assim, no que se refere ao objetivo geral: analisar o processo de formação do Monitor/Professor que atende os alunos com necessidades educacionais especiais na Sala de Recursos Multifuncional, esse foi alcançado, uma vez que a formação geral é oferecida para esses profissionais. A discussão ficará por conta dos demais objetivos, a serem respondidos abaixo.

Em relação ao primeiro objetivo: 1. Identificar a proposta pedagógica para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados sinalizaram a existência de uma proposta pedagógica por parte dos monitores e professores que atendem os alunos com NEE; essa proposta contempla o atendimento individual e todo o processo de inclusão dos alunos, dentro das demandas existentes, o que demonstra um cuidado mais direto a cada aluno e sua deficiência ou transtorno.

No que se refere ao segundo objetivo: 2. Identificar as necessidades educacionais de aprendizagem dos alunos atendidos pelos monitores/professores da sala de informática. Durante o processo de recolha dos dados, foi possível verificar que as mais prementes necessidades dos alunos se voltam para o material pedagógico adaptado e materiais tecnológicos. Mesmo havendo uma formação do Educador, vislumbra-se ainda uma necessidade de materiais específicos para cada demanda.

O objetivo terceiro: 3. Identificar quais são os recursos utilizados pelos monitores para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Na Sala de Recursos Multifuncional, ficou evidenciado que os monitores utilizam as novas tecnologias para o atendimento dos alunos e, no contexto pedagógico, materiais desenvolvidos pelo MEC para atender as demandas individuais. Isso enfatiza, mais uma vez, a valorização da estrutura da Sala de Recursos Multifuncional.

Em relação ao último objetivo: 4. Verificar se há propostas de formação continuada para professores que atendem os alunos com NEE. Neste item, percebe-se uma carência em formação continuada, mesmo se verificando que os monitores possuem uma formação básica para a inclusão. O que falta realmente são as formações para cada caso específico, tais como TDAH, TOD, Dislexia, Autismo dentre outros transtornos e deficiências.

Os objetivos discorridos foram todos atendidos. Todavia, vale ressaltar que ao longo do processo de investigação, decorreram algumas limitações, como por exemplo, a demora para a aprovação do projeto na Plataforma Brasil, o que dificultou o processo de recolha de dados; e, também, o número de participantes, haja vista que no distrito há apenas três escolas e três professores que atuam, cada qual, em uma Sala de Recursos Multifuncional dessas escolas.

Após os resultados da investigação, desenvolveu-se um planejamento de formação dos monitores a ser implementado no distrito de Castelo dos Sonhos, assim que cessar a pandemia no Brasil. Essa proposta poderá contribuir para a formação dos monitores que atuam diretamente com os alunos com NEE, na Sala de Recursos Multifuncional do distrito.

Com essa investigação, espera-se que os profissionais que atuarão diretamente com os alunos com NEE possam conhecer como funciona a Sala de Recursos Multifuncional e o que é necessário aprender para atuar, nela, com excelência e profissionalismo.

REFERÊNCIAS

- Abdian, G.Z. e Oliveira, A.A.S. (2014). Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do projeto político-pedagógico. *In: Orrú, S.E. Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro, Editora Wak.
- Alves, C.R.S.T. e Andrade, M.P.F. (2016). A Sala de Recursos Multifuncional Como Um Ingrediente Essencial na Inclusão de Crianças Especiais, Na Escola Regular De Ensino. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 3(1).
- Almeida, M.E.B. (2005). Tecnologias na Educação, formação de educadores e recursividade ente teoria e prática: Trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. *Revista E-Curriculum*, 1(1). São Paulo.
- Anahi, V. e Charlort, B. (2019). O trabalho pedagógico numa sala de recursos da rede municipal de Aracaju. *XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 19 a 21 de setembro de 2019. São Cristóvão/SE.
- Arantes, V.A. (2006). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. *In: Mantoan, M.T.E. Inclusão escolar*. São Paulo, Editora Summus.
- Barkley, R.A., et alii. (2008). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Manual para Diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Bauch, K.B. e Löhr, S.S. (2014). *Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do professor PDE*. Governo do Estado do Paraná.
- Benedicto-López, P. e Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: Manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *Revista RELIEVE*, 25(1), pp. 1-20
- Beneczik, E.B.P. (2000). *Manual da Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Versão para professores*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Bezerra, G.F. (2012). *Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão*. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO. Brasília, Corde.

- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em: 10/02/2021]
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. *Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas>. [Consultado em: 08/02/2021].
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. [Consultado em: 20/01/2021].
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Resolução 02/2001. Brasília.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Brasília.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação Especial. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília.
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. *Diário Oficial da União*. Brasília.
- Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Brasília.

- Bridi, F.R.S. e Pavão, S.M.O. (2015) Orientações e sugestões de roteiros para o atendimento Educacional Especializado – AEE. In: Saluk, A.C.P. e Pavão, S.M.O. *Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*. Santa Maria, UFSM, Ed. PE.com.
- Bonadio, R.A.A. e Mori, N.N.R. (2013). Explicações para o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica*. Maringá, Eduem.
- Bueno, A.P. e Ritzel, M.I. (2013). A informática no contexto educacional. *Revista Conhecimento Online*, 2(5). Universidade Feevale. Novo Hamburgo.
- Ciasca, S.M. e Rodrigues, S.D. (2016). Dislexia na escola: Identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), pp. 86-97. São Paulo.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2011). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6,949, de 25 de agosto de 2009. 4ª ed. *Rev. e Atual*. Brasília.
- Cypel, S. (2007). *Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas: Atualização para pais, professores e profissionais da saúde*. São Paulo, Lemos Editorial.
- Dias, M.A.H., Pereira, M.M.B. e Borsel, J.V. (2013). Avaliação do conhecimento sobre a discalculia entre educadores. *Revista ACR*, 18(2), pp. 93-100.
- Ferreira, C.B. (2019). Formação de Professores e Monitores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad Latin American Journal of Studies in Culture and Society*. 5, ed. especial, abr., 2019, artigo nº 1273
- Fernández, A. e Forster. (2003). *Os idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Figueiredo, R.V., Poulin, J.R. e Araruna, M.R. (2016). Intervenção pedagógica para alunos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncional. In: Gomes, R.V.B., Figueiredo, R.V., Silveira, S.M.P. e Faccioli, A.M. (Orgs). *Políticas de*

inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. Fortaleza, Editora UFCE. Brasília, Editora MC&C.

Garcia, J. (1998). *Dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre, Editora Artmed.

Galvão Filho, T.A. e Miranda, T.G. (2012). Tecnologia Assistiva e salas de recursos: Análise crítica de um modelo. In: Galvão Filho, T.A. e Miranda, T.G. (Org). *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia.

Gil, A.C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas.

Godoy, V.B., et alii. (2019). Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação. *Revista CEFAC*, 21(3), São Paulo.

Goldstein, S.; Goldstein, M. (1994). *Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Campinas, Editora Papirus.

Jacinto, J.F. (2016). Discalculia: Uma limitação na aprendizagem. *Academia Edu. Paraná*.

Jorge, A.P.S.A., Ribeiro, A.L.B. e André, B.P. (2019). As especificidades do transtorno oppositor desafiador no processo de inclusão escolar. *Diálogos sobre inclusão 2*. Wesselovicz, G. e Cazini, J. (Orgs). Ponta Grossa, Editora Atena.

Koller, S.H., Couto, M.C.P.P. e Hohendorff, J.V. (2014). *Manual de produção científica*. Koller, S.H., Couto, M.C.P.P. e Hohendorff, J.V. (Orgs). Porto Alegre, Editora Penso.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34.

Lopes, E. e Marquezine, M.C. (2012). Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18(3), p. 487-506, Jul.-Set. Marília.

Magalhães, A. (2015). *Disgrafia: Causas e estratégias de correção no ensino/aprendizagem*. Universidade de Brasília. Buritis.

Mantoan, M.T.E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Revista Inclusão social*, 10(2). São Paulo.

- Martins, M.R.I.; et alii. (2012). *Rastreamento de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino*. Sociedade Brasileira de Pediatria. Editora Elsevier.
- Nascimento, L.R. (2019). Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. *Revista Arq. bras. psicol.* 71(1). Rio de Janeiro.
- Nascimento, M.S.B., Silva, F.R.F. e Martins, M.M.M. C. (2014). O papel do monitor como facilitador da aprendizagem do aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: O que dizem os coordenadores pedagógicos?. Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade. *CINTED-Congresso Internacional de Educação e Inclusão*. Paraíba.
- Noronha, G.C. (2016). *Da formação à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais*. Jundiaí, Paco Editorial.
- Oliveira, M.A. e Leite, L.P. (2011). Educação Inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Revista Paidéia (Ribeirão Preto)*. 21(49). Ribeirão Preto.
- Oliveira, A.A.S. e Drago, S.L.S. (2012). A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 20(75). Rio de Janeiro.
- Oliveira, I.A., Lima, K.S.C. e Santos, T.R.L. (2015) A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. *Revista Cocar*, 1, Edição Especial. Belém.
- Oliveira, L.A. e Júnior, M.T.F. (2016). A inserção das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. Simpósio Internacional de Educação a Distância. *EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância*. UFSCAR.
- Oliveira, P., Zutião, P. e Mahl, E. (2020). Transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem: Como atender na sala de aula comum. In: *Distúrbios e transtornos de aprendizagem: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais*. Seabra, M. A. B. (Orgs). Curitiba, Editora Bagai.
- Oliver, I. (2006). *Distúrbios de aprendizado e de comportamento*. Rio de Janeiro, Editora Wark.
- Oliveira, D.A., Gotti, C.M. e Dutra, C.P. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília.

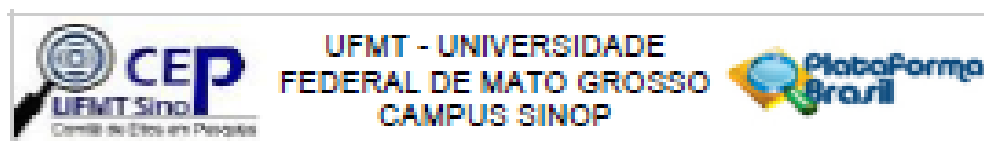
- Peretti, L. (2009). *Discalculia: Transtorno de Aprendizagem*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim.
- Pereira, J.T. (2011). Educação e sociedade da Informação. In: Coscarelli, C. V. e Ribeiro, A. E. (Orgs). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- Pereira, T.A., et alii. (2016). Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por professores da área da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. *Rev. bras. Edu. Med.*, 40(1).
- Phelan, T.W. (2005). *TDA/TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Sintomas, diagnósticos e tratamentos*. São Paulo, M. Books do Brasil Editora.
- Revelante, P. (2015). Atendimento Educacional Especializado – AEE e intervenção especializada para o Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD. In: Siluk, A.C.P. e Pavão, S.M.O. *Atendimento educacional especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*. Santa Maria, UFSM, Ed. pE.com.
- Rinaldi, R.P., et alii. (2013). Sala de recursos multifuncional: a utilização de análises estatísticas como possibilidade de instrumento norteador do processo de implantação no Brasil. *Revista Gestão e Saúde*, 2, pp. 724-736.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4(2), 7-16.
- Sampieri, R.H., Collado, C.F. e Lucio, M.P.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5ª ed. Porto Alegre, Editora Penso.
- Sczancoski, R.T. e Matumoto, L.T. (2016). A concretização das operações fundamentais através do Material Dourado. *Cadernos PDE*. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná.
- Seabra Júnior, M.O. e Lacerda, L.C.Z. (2018) Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Serra-Pinheiro, M.A., et alii. (2004). Transtorno desafiador de oposição: Uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(4), pp. 273-276.

- Signor, R. (2015). Dislexia: Uma análise histórica e social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(4), pp. 971-999. Belo Horizonte.
- Silva, N.C. e Carvalho, B.G.E. (2017). Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. *Rev. bras. educ. espec.* 23(2), pp.293-308.
- Silva, S.S.L. (2009). Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), pp. 470-475. São Paulo.
- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.135-153. Porto.
- Silva, M.O.E. (2011). Educação Inclusiva – Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, Lisboa.
- Silva, J.F.L. (2018). Políticas Públicas de Inclusão: A importância das salas de recursos multifuncionais na inclusão dos alunos com TEA – Estudo sobre um aluno com TEA da sala de recursos multifuncionais da Escola Maria da Conceição. In: *Novos Paradigmas para a pessoa com Deficiência: A inclusão como marco no Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Meneses, M.A.R., Almeida, S.J. e Silva, G.N. (Orgs). João Pessoa, Editora União.
- Silva, C.L. e Garcez, L. (2019). *Resenha do documentário: O lutador*. Campinas, Editora Mimeo.
- Silva, M. (2019). *Internet na escola e inclusão*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília.
- Stella, L.F. e Massabni, V.G. (2019) Ensino de Ciências Biológicas: Materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Ciências Educacionais*. 25(2), Bauru.
- Stepanha, K.A.O. (2017). *A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: Uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 167 f. Dissertação. (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Timboíba, C.A.N. *et alii*. (2011). A inserção das TICs no Ensino Fundamental: limites e possibilidades. *Revista Científica de Educação à Distância*. 2(4).

- Topczewski, A. (1999). *Hiperatividade: Como lidar?* São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Turella, C.F. e Conti, K.C. (2017). Matemática e a deficiência visual: atividades desenvolvidas com o material dourado. *Benjamin Constant*, 52.
- Vitaliano, C.R. (2019). Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. *Revista Pro-Posições*, Campinas.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defectologia*. Pueblo y Education, Cidade de Havana.

ANEXOS

Anexo 1 - Parecer Substanciado da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Pesquisador: ANA LUCIA COSTA ARAÚJO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 32325120.8.0000.8097

Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Passos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

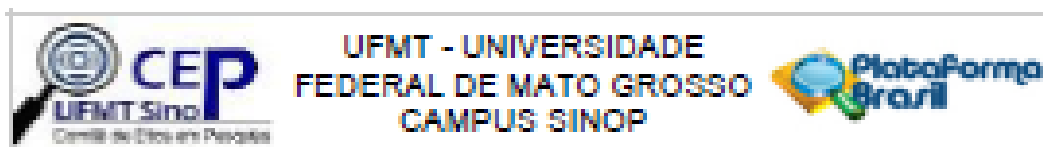
Número do Parecer: 4.453.314

Apresentação do Projeto:

De acordo com as informações básicas, itens "resumo", "hipótese", "critérios de inclusão, critério de exclusão e "tamanho da amostra" postados em 04/11/2020:

Esta investigação, visa verificar o processo de formação dos monitores educacionais para o atendimento dos alunos com necessidade educacionais especiais na sala de recurso multifuncional. Com a perspectiva de contribuir com a compreensão dos processos formativos e possibilitem diagnosticar os modelos de formação futura junto a esses profissionais. Trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas, requer o conhecimento das deficiências e transtornos e constituir um processo de ensino que envolva a construção de um diagnóstico assim como um grande processo bem estruturado de atendimento a esse público. O planejamento que contemple cada transtorno ou necessidade especial do aluno realizado pelo professor regente quanto o pelo monitor que auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem nas salas de recurso multifuncional, o que necessita de uma formação permanente em face dos desafios oriundos do atendimento as crianças e aos familiares. A finalidade desta investigação situa-se no fato de conhecer e compreender como dá os processos formativos junto aos profissionais que atuam diretamente com as crianças com deficiências nas salas multifuncionais no distrito de Castelo dos Sonhos - Fátima Brasil.

Endereço: Avenida Fenelon, 1330, Bloco Aze, sala 10
Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 78.525-720
UF: MT Município: SINOP
Telefone: (66)3232-0199 E-mail: cep@sinop@gmail.com



Continuação do Formulário CEP 002/14

Os riscos relacionados com sua participação são mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum questionamento, mas poderá ocorrer um certo desconforto em relação as informações dadas sobre a temática que envolve a relação as crianças e suas deficiências, se isso ocorrer, serão minimizados pelos seguintes procedimentos: será disponibilizado o telefone do pesquisador para qualquer dúvida ou desconforto do participante; será dado o direito de não responder a este e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins de pesquisa. No entanto, a pesquisadora se compromete a respeitar todos princípios éticos que regem a Resolução nº 466/12 e Resolução CNS nº 510/16.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, os participantes desta pesquisa serão beneficiados diretamente, tendo em vista que ,com essas informações, os monitores/professores poderão desenvolver capacidades que irão beneficiar as crianças que são atendidas na sala de recurso multifuncional. Esperamos que este estudo contribua com informações importantes, que acrescentem elementos a literatura de forma que com todo o conhecimento construído possa ser publicado para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem, entretanto, expor a identidade do participante.

Os Riscos e benefícios propostos nesta versão do projeto não apresentam óbices éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

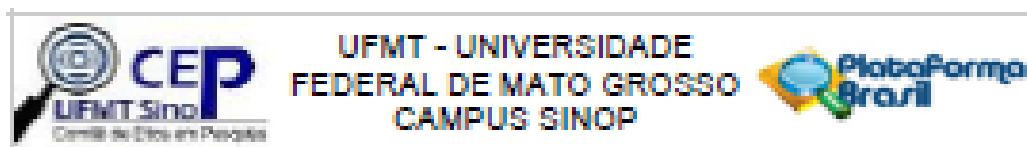
Tinha-se de quarta submissão da presente proposta.

A presente pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa vinculado ao PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL da UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA - Porto, Portugal, onde a proponente realiza pesquisa em nível de mestrado, tendo como objetivo analisar a formação de Recursos Humanos que atuam nas salas de Recursos de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Castelo dos Sonhos PA/Br.

A proponente pretende atuar tendo como foco os professores e técnicos educacionais que atuam diretamente com as crianças com deficiências nas salas multifuncionais (Salas de Informática), onde a coleta de dados se dará por meio da aplicação de um questionário a ser aplicado

Endereço: Alexandre Ferronato, 1000, Bloco Aca, sala 10
Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 76.050-700
UF: MT Município: SINOP
Telefone: (00)0000-0100 E-mail: ceosinop@gmail.com

Página 04 de 07



Continuação do Parecer 4.003/21

eletronicamente (google forms).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. FOLHA DE ROSTO - Adequado.
2. INFORMAÇÕES BÁSICAS NA PB- Adequadas.
3. CIES - Não se aplica.
4. PROJETO DE PESQUISA - Adequado.
5. TCLE - Adequado.
6. TALE - Não se aplica.
7. ORÇAMENTO - Adequado.
8. CRONOGRAMA - Parcialmente adequado.
9. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Adequado.
10. DECLARAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA - Parcialmente Adequado.
11. OUTROS DOCUMENTOS - Não se aplica.
12. CURRÍCULO DO PESQUISADOR - Adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP/US de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510 de 2016 e Norma Operacional n.º 001/2013 manifesta-se pela **APROVAÇÃO COM RECOMENDAÇÃO** do protocolo de pesquisa.

Recomendações:

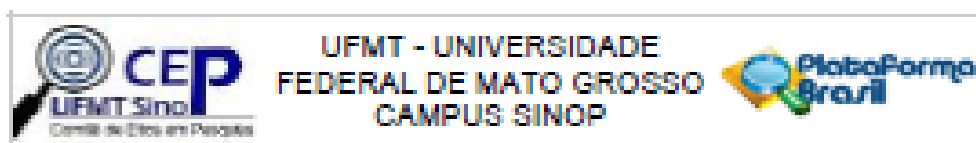
1. CRONOGRAMA

Atentar-se ao cronograma em novas submissões.

Comentário: O cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa (brochura) não é o mesmo apresentado nas Informações Básicas de Pesquisa (Plataforma Brasil). É necessário padronizar. Além disso, constam óbvias falhas temporais no cronograma apresentado. No cronograma constantes nas Informações Básicas de Pesquisa (Plataforma Brasil), consta o item 3 - Análise de dados e discussão dos resultados com início em 01/03/2021 e término em 30/03/2021, ao passo que o item 2- Recolha de Dados tem início em 01/03/2021 e término em 30/03/2021, ou seja, a pesquisadora se propõe a iniciar análise dos resultados no mesmo dia que inicia a coleta de dados, e irá terminar de analisar os resultados antes de terminar de coletar os dados, o que não faz sentido temporal. Além disso consta o item 4- Análise de Dados e Discussão, com início em 01/03/2021 e término em 31/03/2021. Entendo que o item 3 e o item 4 são os mesmos, e que a

Endereço: Alexandre Ferronato, 1000, Bloco Acad, sala 10
Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 78.255-700
UF: MT Município: Sinop
Telefone: (66)3333-3156 E-mail: ceosinop@gmail.com

Página 16 de 17



Contribuição do Parecer: 4.003.314

proponente, ao revisar o projeto em função da devolutiva do último parecer tentou adequar o cronograma, porém inseriu item em duplicidade no referido item. Ressalta-se entretanto que o cronograma do Projeto de Pesquisa (brochura) e das Informações Básicas da Pesquisa (Plataforma Brasil) tem que apresentar os mesmos itens, ou seja, além de não apresentar datas temporais de análise de dados, nem duplicidade de informações precisam constar os mesmos itens. Para isso é só acessar a Plataforma Brasil e, em todas as áreas fazer as modificações que também devem ser realizadas no projeto principal (brochura).

2. TERMOS DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Em novas submissões, encaminhar documentos como este assinados pela pesquisadora responsável.

Comentário: Os termos de Autorização/Anuência apresentados estão assinados e carimbados pelas responsáveis pelas instituições. Entretanto, embora conste o espaço nos termos para assinatura do pesquisador (no caso a proponente Ana Lúcia Costa Araújo), o termo foi apresentado sem a assinatura da própria pesquisadora.

--> Ressalta-se que deverá encaminhar relatório semestral e final (modelo no site: <https://www.ufmt.br/site/cep/sinop>).

Considerações Finais e critério do CEP:

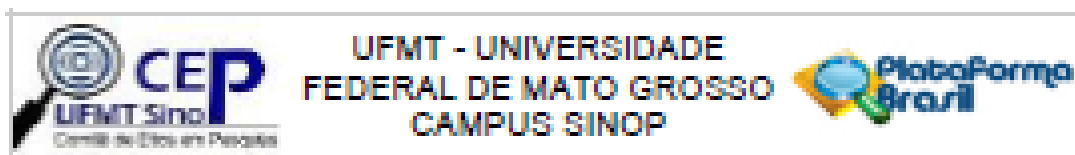
O CEP/US de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510 de 2018 e Norma Operacional n.º 001/2013 manifesta-se pela **APROVAÇÃO COM RECOMENDAÇÃO** do protocolo de pesquisa.

Ressaltam-se as seguintes atribuições do pesquisador:

1. Desenvolver o projeto conforme delineado;
2. Elaborar relatórios semestrais e final (na forma de notificação na PB), sendo o relatório final submetido até 90 dias após a conclusão da pesquisa;
3. Apresentar dados solicitados ao CEP ou CONEP a qualquer momento, se solicitado;
4. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua responsabilidade, pelo período de cinco anos após o término da pesquisa;
5. Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico do projeto;

Endereço: Alexandre Ferronato, 1300, Bloco Acad, sala 18
Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 78.000-700
UF: MT Município: SINOP
Telefone: (65)3202-2166 E-mail: cep@ufmt.br

Página 02 de 07



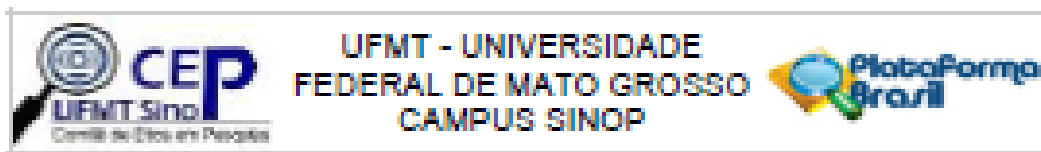
Continuação do Parecer 4.403.214

5. Justificar, quando for o caso, a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1495494.pdf	04/11/2020 17:49:27		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA2.docx	04/11/2020 17:48:58	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Anuencia_Institucional.pdf	04/11/2020 17:48:48	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	04/11/2020 17:48:23	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_marcado.docx	04/11/2020 17:48:03	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes.pdf	04/11/2020 17:44:18	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	04/11/2020 17:43:18	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Cronograma	cronograma_marcado.docx	04/11/2020 17:43:04	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TCL_marcado.docx	04/11/2020 17:42:44	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	04/11/2020 17:41:07	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Outros	Declaracao_nao_fez_a_pesquisa.pdf	23/09/2020 21:17:52	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Outros	Modelo_declaracao_de_que_a_colaba_e_dados_nao_incluiu.doc	10/09/2020 15:48:18	AMARILDO JUNIOR DUQUE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	modelo_declaracao_infraestrutura.doc	19/08/2020 20:01:17	PAMELA ALEGRENCI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	16/07/2020 18:27:03	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	16/07/2020 18:22:03	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_marcado.docx	16/07/2020 18:21:48	ANA LUCIA COSTA ARAÚJO	Aceito

Endereço: Avenida Fernando, 1030, Bloco Aca, sala 16
 Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 78.555-720
 UF: MT Município: SINOP
 Telefone: (067)202-3198 E-mail: cep@sinop@gmail.com



Continuação do Parecer 4.003.04

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SINOP, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:

PAMELA ALEGRANCI
(Coordenador(a))

Endereço: Alexandre Ferraz, 1000, Bloco A, sala 10
Bairro: Residencial Cidade Jardim CEP: 76.253-720
UF: MT Município: SINOP
Telefone: (00)000-0000 E-mail: cep@sinop@gmail.com

Página 07 de 07

Anexo 2 – Solicitação de Autorização para a Investigação

Exmo/a Sr.

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação

O meu nome é Ana Lúcia Costa Araújo, graduada Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte e mestranda em Ciências da Educação Especial, no Ramo do Desenvolvimento Cognitivo e Motor, sou mestrando da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT e neste momento, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado, sob orientação do Professor Doutor Pedro Reis. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema: A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL .

Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por este meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo qualificar o processo de formação do Monitor/Professor que atende os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de recurso multifuncionais.

Mais informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela pesquisa.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (55 66 9987-0796).

Os meus melhores cumprimentos,

Ana Lúcia Costa Araújo

Anexo 3 – Autorização dada para a Investigação

Termo de Autorização/Anuência Institucional

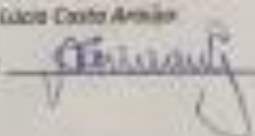
Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, da pesquisadora Ana Lúcia Costa Araújo, do Programa/Curso Mestrado em Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto.

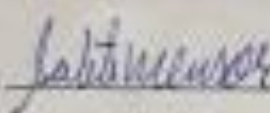
Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 01/10/2020 a 30/11/2020.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, sala reservada para a envio dos questionário elaborado pelo google forms, via email institucional, necessária para que os participantes possam receber o questionário, em nome oficial e providenciarem o seu preenchimento que terá como duração de 25 minutos.

Informo que o(s) pesquisador(s) se compromete a:

1. Testar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso - CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Resguardar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatados diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, resguardando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNPq.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, a iniciado com um mudança de perspectiva educacional, e com esse propósito acreditamos que ela não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas também desde os professores até os familiares em geral, para que obtenham um aprofundamento no conhecimento sobre a educação inclusiva e com isso, obtenham um maior sucesso no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Data: 24/08/2020
Nome do pesquisador Ana Lúcia Costa Araújo
Assinatura do pesquisador: 

Eu, Selete Menezes, diretora, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.
Data: 24/08/2020
Assinatura e carimbo institucional: 

EMEF INOVAÇÃO
Rua 7 de Setembro, 526
Cidade de Sorocaba**Solange Menezes**
Diretora Escolar
EMEF INOVAÇÃO
Tel. 11 3322200

Página 1 de 1

Termo de Autorização/Anuência Institucional

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, da pesquisadora Ana Júlia Costa Araújo, do Programa/Curso Mestrado em Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 01/10/2020 a 30/11/2020.

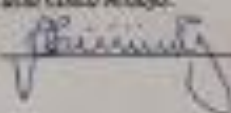
Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, sala reservada para o envio dos questionários elaborado pelo Google Forms, via email institucional, necessária para que os participantes possam receber o questionário, em breve prazo e providenciarem o seu preenchimento que terá como duração de 15 minutos.

Informo que o(s) pesquisador(a) se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso - CEP/Humanidades/UEMFF, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteção os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefício e o mínimo de danos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando desde modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Involvidos Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 500/16 do CNS.
4. Causar benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, e incluindo como uma evidência de perspectiva educacional, e com esse propósito acreditamos que ele não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas também desde os professores até os funcionários em geral, para que obtenham um aprofundamento no conhecimento sobre a educação inclusiva e com isso, obtenham um maior sucesso no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Data: 03/08/2020

Nome do pesquisador: Ana Júlia Costa Araújo

Assinatura do pesquisador: 

Ex. Nely Aparecida Rossi Abitante, Vice-Diretor, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data: 03/08/2020

Assinatura e carimbo institucional: 

UNEF - UNIV. EST. PAULISTA
Nely A. Rossi Abitante
Vice-Diretora Acadêmica
Telefone nº 19675100

Página 1 de 1

Termo de Autorização/Anuência Institucional

Solicito anuência/autorização para realização de projeto de pesquisa A FORMAÇÃO DO MONITOR EDUCACIONAL PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS COM NEE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, da pesquisadora Ana Lúcia Costa Araújo, do Programa/Curso Mestrado em Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto.

Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 01/10/2020 a 30/11/2020.

Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, e saber, seja enviado para o envio dos questionário elaborado pelo google formulário, via email institucional, necessária para que os participantes possam receber o questionário, em formato office e providenciarem o seu preenchimento que terá como duração de 15 minutos.

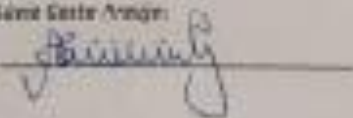
Informo que o(s) pesquisador(a) se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP, informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizar as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 530/16 do CNS.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, o indivíduo possui uma multiplicidade de perspectivas educacionais, e com isso pesquisa empíricas que não se limita a qualificar somente os alunos que apresenta dificuldades na escola, mas também desde os professores até os funcionários em geral, para que obtenham um aprofundamento no conhecimento sobre a educação inclusiva e com isso, obtenham um maior sucesso no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Data: 24/08/2020

Nome do pesquisador: Ana Lúcia Costa Araújo

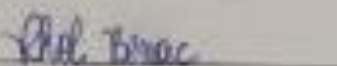
Assinatura do pesquisador:



Eu, Philippe Louizo Beneide Benachio, diretor, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data: 24/08/2020

Assinatura e carimbo institucional:



União Municipal de Ensino Fundamental
Sala 1001
Paraná nº 183/2015 (2019)
Resolução nº 80/2015 (2019)

Philippe L. Beneide Benachio
DIRETORIA
Portaria Nº 105/2020

Página 1 de 1

Anexo 4 – Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado, _____,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação
que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada
oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta
satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi
prestada versou os objectivos e os métodos.

Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha
participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de
imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em
causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua
conclusão. Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável: Ana Lúcia

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo 5 - Questionário (Professores, Supervisores e Responsáveis pelos alunos com NEE)

O presente questionário semiestruturado proporcionará aos participantes da pesquisa, condições de responderem aos objetivos que foram traçados ao longo da pesquisa. A coleta dos dados será de forma sigilosa e iremos garantir a total confiabilidade e anonimato das respostas. Agradecemos a colaboração de todos os participantes.

PARTE I - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Questão 1. Sexo

- Feminino
 Masculino

Questão 2. Idade

- 18 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 Acima de 50 anos

Questão 3. Qual é o seu Estado Civil?

- Solteiro (a)
 Casado (a)/ União estável
 Divorciado (a)/ Separado (a)
 Viúvo (a)
 Outro: _____

Questão 4. Quanto tempo você trabalha na Educação Regular Pública?

- Menos de 1 ano
 Entre 1 a 3 anos.
 Entre 3 a 5 anos.
 Entre 5 a 10 anos
 Mais de 10 anos

PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA

Questão 1. Você possui formação sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais?

Questão 2. Você teve alguma formação para o atendimento na sala de recursos multifuncionais?

Questão 3. Quais são as necessidades que os alunos possuem na sala de recurso multifuncional

Questão 4. Quais são as propostas pedagógicas da Escola Regular para o atendimento dos alunos com NEE?

Questão 5. Há um planejamento para a formação dos monitores/professores da sala de recurso multifuncional por parte da Escola?

Questão 6. Há algum programa de formação continuada em inclusão por parte do município? Se respondeu afirmadamente, descreva-o (s).

Questão 7. A escola possui infraestrutura suficiente para o atendimento dos alunos com NEE?

Questão 8. Quais são os recursos utilizados por você que contempla o ensino aprendizagem do aluno com NEE?

Questão 9. Há um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos com NEE? Explique.

Questão 10. Como você descreve o processo de inclusão dos alunos com NEE em uma escola regular.
