

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Lucy Mary Padilha Domingos**

**SALAS DE RECURSOS NO ATENDIMENTO À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

**Sorocaba/SP  
2021**

**Lucy Mary Padilha Domingos**

**SALAS DE RECURSOS NO ATENDIMENTO À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

**Sorocaba/SP  
2021**

### Ficha Catalográfica

Domingos, Lucy Mary Padilha  
D716s Salas de recursos no atendimento à deficiência intelectual :  
realidade ou utopia? / Lucy Mary Padilha Domingos. – 2021.  
70 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Ambiente de sala  
de aula. 4. Prática de ensino. 5. Deficiência intelectual – Educação. I.  
Nista-Piccolo, Vilma Lení, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.  
Título.

**Lucy Mary Padilha Domingos**

**SALAS DE RECURSOS NO ATENDIMENTO À DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL:  
REALIDADE OU UTOPIA?**

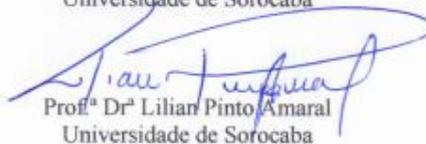
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: \_\_/\_\_/2021

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Drª Vilma Leni Nista-Piccolo  
Universidade de Sorocaba



Prof.ª Drª Lilian Pinto Amaral  
Universidade de Sorocaba



Prof.ª Drª Maria Alzira Pimenta  
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho ao meu esposo, filhos e aos meus alunos com deficiência intelectual que possibilitaram aprendizados diários que me trouxeram a este resultado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e para sempre a Deus, por me proporcionar por seus caminhos a realização deste sonho tão almejado.

Ao meu marido Michel, que acreditou em minha capacidade até quando eu mesmo duvidei.

Aos meus filhos, Julia e Raul, que acompanharam ao meu lado minhas aprendizagens, me ouviram e respeitaram este sonho, sem reclamar pelas horas de ausência e desprendimento para este trabalho.

A todos os professores que passaram pela minha vida e me ensinaram sobre conhecimento científico, especialmente à professora Vania Regina Boschetti, que desde o início acreditou em meu potencial e principalmente à professora Vilma Lení Nista-Piccolo, que aceitou me orientar e disponibilizou tempo para colaborar incansavelmente pelo meu crescimento intelectual.

Às professoras e companheiras das Salas de Recursos que colaboraram desde o início com seus apontamentos e informações tão importantes e determinantes para que esta pesquisa acontecesse.

A todos os amigos que passaram pela minha vida e acreditaram em meu trabalho e em minhas aspirações.

## RESUMO

Essa dissertação apresenta uma análise sobre as dificuldades e barreiras expressas pelos professores no processo de ensino da criança com deficiência intelectual. Os questionamentos que geraram a pesquisa foram levantados em encontros presenciais e online junto a professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos das escolas da rede estadual, integrantes da Diretoria de Ensino da região de Itapetininga, no estado de São Paulo, no período de 2019 e 2020. A partir da aplicação de um questionário, os responsáveis pela aprendizagem dessas crianças descreveram quais são as suas dificuldades para ensinar e quais barreiras são enfrentadas por eles em suas atuações docentes. Além disso, buscou-se identificar quais seriam as ações significativas, na visão deles, para contribuir com atendimentos mais eficazes nas Salas de Recursos. Com o objetivo geral da pesquisa de compreender o que os professores responderam sobre esses questionamentos, foram apontados princípios básicos para as práticas pedagógicas, que pudessem colaborar com o atendimento educacional especializado, fundamentando-se nos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. O estudo se pautou numa abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com uma pesquisa de campo utilizando a técnica de questionários. Os dados levantados foram interpretados com apoio em Minayo (2001) a partir de uma análise sistemática que reduz unidades de significado em categorias. Nessa pesquisa observou-se quatro grandes categorias de análise: aspectos relacionados à atuação docente, ao aluno com deficiência intelectual, ao contexto escolar e ainda aqueles relacionados à família dos estudantes com essa deficiência. Concluiu-se que o atendimento nas Salas de Recursos precisa da parceria de todos os envolvidos no processo educativo destes alunos, para que possam conhecer a história de vida da criança, visando a superação das fragilidades e o reconhecimento das suas potencialidades. O ensino deve ser realizado por meio de diferentes caminhos que respeitem as diversas formas de aprender e o tempo necessário da criança com deficiência intelectual. As ações propostas pelos docentes trazem reflexões sobre suas próprias atuações e ainda solicitam melhorias e apoio pedagógico para ampliar seus conhecimentos. O respeito à singularidade humana pode gerar avanços na aprendizagem dos alunos. A busca da eliminação de barreiras pode colaborar com as práticas educativas do ensino nas Salas de Recursos.

**Palavras-chave:** Salas de Recursos. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents an analysis of the difficulties and barriers expressed by teachers in the process of teaching children with intellectual disabilities. The questions that generated the research were raised in face-to-face and online meetings with Special Education teachers who work in the Resource Rooms of state schools, members of the Education Board of the region of Itapetininga, in the state of São Paulo, in the period of 2019 and 2020. From the application of a questionnaire, those responsible for the learning of these children described their difficulties in teaching and what barriers they face in their teaching activities. In addition, we sought to identify what would be the significant actions, in their view, to contribute to more effective care in the Resource Rooms. With the general objective of the research to understand what the teachers answered about these questions, basic principles for the pedagogical practices were pointed out, which could collaborate with the specialized educational service, based on the principles of the Theory of Multiple Intelligences, by Howard Gardner. The study was based on a qualitative, descriptive approach, with a field research using the questionnaire technique. The data collected were interpreted with support from Minayo (2001) from a systematic analysis that reduces units of meaning into categories. In this research, four major categories of analysis were observed: aspects related to teaching activities, students with intellectual disabilities, the school context and those related to the families of students with this disability. It was concluded that the assistance in the Resource Rooms needs the partnership of all those involved in the educational process of these students, so that they can know the child's life story, aiming at overcoming weaknesses and recognizing their potential. Teaching must be carried out through different paths that respect the different ways of learning and the time required by children with intellectual disabilities. The actions proposed by the professors bring reflections on their own actions and request improvements and pedagogical support to expand their knowledge. Respect for human uniqueness can generate advances in student learning. The search for the elimination of barriers can collaborate with the educational practices of teaching in Resource Rooms.

**Keywords:** Resource Rooms. Specialized Educational Service. Pedagogical practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Unidades de significado sobre a 1ª pergunta .....	50
Quadro 02 – Unidades de significado sobre a 2ª pergunta .....	50
Quadro 03 – Unidades de significado sobre a 3ª pergunta .....	51

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades de Vida Diária
CAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiente Intelectual
EFAPE	Escola de Formação dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MI	Modalidade Itinerante
NBR	Normas Brasileiras
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria da Educação
SED	Secretaria Escolar Digital
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SP	São Paulo
SR	Salas de Recursos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro do Autista
TIM	Teoria das Inteligências Múltiplas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2. OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO PROCESSO DA INCLUSÃO</b>	<b>21</b>
2.1 Atendimento ao estudante com deficiência na rede estadual de ensino de São Paulo	25
2.2 As Salas de Recursos na rede estadual de ensino de São Paulo	30
<b>3. APRENDIZAGEM... UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS</b>	<b>33</b>
<b>4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A REALIDADE DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	<b>42</b>
<b>5. A PESQUISA</b>	<b>48</b>
5.1 Procedimentos metodológicos	50
5.2 Resultados apresentados	51
5.3 Interpretação dos dados	53
Categoria 1 – Aspectos relacionados às atuações dos professores	53
Categoria 2 – Aspectos relacionados ao aluno	56
Categoria 3 – Aspectos relacionados à escola	57
Categoria 4 – Aspectos relacionados à família do aluno com deficiência intelectual	59
<b>6. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TRABALHO COM A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	<b>62</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>72</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	72
Apêndice B – Modelo do Questionário aplicado	74
<b>ANEXOS</b>	<b>76</b>
Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP	76
Anexo B – Descrições das respostas aos questionários	81

## INTRODUÇÃO

Na caminhada pela Educação, vivenciei diferentes funções em minha prática pedagógica, com realidades diferentes, as quais também trouxeram necessidades divergentes. Os últimos três anos, na função de coordenadora pedagógica da Educação Especial na região de Itapetininga, foram determinantes para construir esse estudo. Desenvolvo um trabalho de formação junto com especialistas que atuam com a criança que apresenta dificuldade em seu desenvolvimento pedagógico. Durante essa trajetória, observei nos cursos presenciais e nas visitas às escolas atendimentos não tão eficazes, comprovados pela ausência da evolução destes alunos no ensino regular. Somado a isso, pela necessidade de orientar os profissionais que atuam nas Salas de Recursos<sup>1</sup>, em nossos encontros de orientação técnica, registrei apontamentos – relatos com questionamentos e angústias – que me levaram a buscar diferentes metodologias de ensino que pudessem colaborar com o processo de construção de práticas exitosas no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Há também uma justificativa de caráter pessoal para desenvolver esse estudo: meu caminho foi consolidado na Educação Especial, aprimorando-me ao longo dos anos dessa especialidade. Nessa prática na gestão escolar, há mais de 20 anos, tenho alimentado a esperança de colaborar para mudanças efetivas nas propostas escolares destas crianças.

As Salas de Recursos servem de apoio aos alunos com deficiência em seu desenvolvimento pedagógico, auxiliando o trabalho desenvolvido no ensino regular. Seu objetivo é eliminar barreiras e propor meios para que este indivíduo tenha uma participação plena dentro e fora do universo escolar. Esta proposta de intervenção acontece em período adverso ao do ensino regular, de forma colaborativa e concomitante aos estudos do currículo.

Independentemente de suas limitações, sejam elas motora, física ou cognitiva, os alunos com deficiências foram privados de um ensino regular em vários momentos da história. Épocas em que a sociedade negava a essas crianças o contato social, inclusive da vivência em escolas, mantendo-as em seus lares ou espaços reservados como manicômios e clínicas.

As possibilidades de participação dessas crianças na sociedade, após a fase de extrema exclusão escolar, ainda se mostrou uma realidade muito longe da ideal, pois se perpetuava a separação. Os alunos com alguma deficiência matriculavam-se em classes especiais, que, apesar de serem vinculadas ao espaço escolar, contavam apenas com crianças que tinham o

---

<sup>1</sup> Salas de Recursos: são espaços destinados ao atendimento educacional especializado, onde professores especialistas, em áreas específicas da deficiência atendida, desenvolvem práticas pedagógicas aos estudantes.

mesmo tipo de deficiência. Esses alunos eram assistidos por professores especialistas, de forma polivalente, em nível do ensino fundamental dos anos iniciais. Não havia oportunidade de terem acesso às diversas áreas do currículo equivalentes aos anos finais do ensino fundamental e nem ao ensino médio. Nos horários de intervalo das aulas, que poderiam ser momentos de socialização, essas crianças ficavam isoladas dos demais alunos da escola. O acúmulo de todos estes fatores levou diversos estudantes adolescentes a abandonarem a escola, sem atingirem uma certificação. Quando a Secretaria da Educação do estado de São Paulo separou as escolas públicas por níveis escolares, a evasão se tornou ainda mais proeminente. Como as classes especiais eram vinculadas aos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, somente essas escolas ofereciam possibilidades de alunos com deficiência estudarem. Frequentar escolas com alunos de idades diferentes das suas foi outro aspecto colaborador para a fuga da escola, pois, quando essas crianças se tornavam adolescentes, os ambientes eram socialmente desmotivantes.

Em 1990, houve um acontecimento que mobilizou mudanças nessa situação. Foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de criar compromissos no oferecimento de conhecimentos básicos e necessários a todas as pessoas, em nível mundial. Na busca de uma sociedade igualitária, tanto a UNESCO como a UNICEF, apoiadas pelo Banco Mundial e outras organizações intergovernamentais, regionais e não governamentais (ONG) participaram das discussões. Desse encontro resultou a “Declaração de Jomtien” ou “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, trazendo novas metas para a educação básica, incentivando os países a elaborarem Planos Decenais de Educação Para Todos, para assegurar a crianças, jovens e adultos, a aprendizagem de conteúdos considerados elementares para a vida. Essa Declaração fez com que pela primeira vez o direito à aprendizagem dos escolares com deficiências fosse notificado em um documento oficial. Assim, por meio de um Plano de Ações, nasceram propostas que tencionavam alterar a prática existente no universo escolar, combinando metas viáveis e evidenciando cada vez mais a educação como um direito fundamental de todos, no mundo inteiro.

O objetivo desta Declaração era promover a equidade e a universalização do acesso às oportunidades educativas, fomentando a oferta a todas as crianças de um mínimo de qualidade na aprendizagem, com a intenção de uma vida mais digna e justa a todos. As necessidades básicas de aprendizagem das crianças com deficiências foram expostas com requerimento de atenção especial, e com medidas que pudessem garantir igualdade de acesso às pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Essa atenção voltada para a aprendizagem oportunizou aos estudantes com deficiência a continuidade de seus estudos

e o avanço de seu desenvolvimento cultural, tudo isso por meio de abordagens ativas e participativas na proposição de esgotar plenamente suas potencialidades.

No Brasil, este compromisso formal de Educação Para Todos foi desenhado num Plano Decenal, de 1993 a 2003, pelo Ministério da Educação (MEC), apresentado num encontro em Nova Delhi. Em consenso com nove países, os mais populosos do terceiro mundo (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) foi elaborado um Plano de Ações, cujo intuito era lutar para satisfazer as prioridades básicas para a aprendizagem para todos.

Este documento procurou reduzir as desigualdades e ampliar o raio de ação da educação essencial. O caminho seria atender à diversidade, à complexidade e ao caráter mutável das necessidades de cada estudante, redefinindo aqueles referentes à aprendizagem desde os anos iniciais da infância. Outros fatores foram destacados, tais como: propiciar um ambiente adequado ao ensino e fortalecer alianças entre as autoridades de nível nacional, estadual e municipal, com a obrigação prioritária de planejar recursos financeiros e de trabalho para garantir assistência em nutrição, cuidados médicos e apoios físico e emocional, que são condições essenciais para atingir a aprendizagem.

Em 1994, foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, um dos documentos mais importantes para a educação inclusiva, adotado como resolução pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e registrado como a “Declaração de Salamanca”. Esse documento trata dos princípios, da política e da prática da Educação Especial, visando fornecer diretrizes básicas do sistema educacional, com foco na inclusão social. Ampliou-se o conceito de inclusão para atender não só a crianças com deficiências, mas também aos estudantes com algumas dificuldades na aprendizagem de suas atividades escolar, sejam elas temporárias ou permanentes.

Segundo o documento,

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade [...] 8. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva. [...] (BRASIL, 2006 - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

As linhas de ações geradas pela Declaração de Salamanca estão baseadas nos princípios da inclusão, integração e participação em uma educação integrada e/ou de reabilitação

comunitária para os alunos com deficiência, em busca da igualdade de acesso como parte de estratégia do alcance de uma educação para todos. Elas apontam a proposição de oportunidades iguais aos estudantes com deficiência em todos os níveis da educação: primária, secundária e terciária, desenvolvidos em ambientes integrados e, sempre que possível, em sua própria comunidade. Isso tornou evidente que aqueles com deficiências múltiplas ou severas tinham os mesmos direitos que os demais da comunidade em relação à sua autonomia. As preocupações apresentadas propõem a necessidade de uma educação voltada para o novo cenário social. Considerou-se importante dar oportunidade para que todas as crianças continuassem seus estudos escolares, estimulando, assim, suas competências cognitivas essenciais.

À medida que esse documento abordava a necessidade de elevar os esforços para implantar escolas inclusivas e eliminar as barreiras que impediam o fluxo destas crianças da escola especial para a escola regular, determinava a criação de uma estrutura de monitoramento cuidadoso, com levantamentos estatísticos para identificar quais conhecimentos e equipamentos seriam essenciais para superar as barreiras educacionais destes alunos. A verificação desses dados poderia revelar benefícios e progressos obtidos pelos estudantes com deficiência, matriculados no ensino regular a partir destas ações.

As diretrizes desses documentos foram fundamentais para alavancar mudanças, que foram pontos norteadores para muitos trabalhos posteriores. Ou seja, mudanças eram essenciais para transformar a realidade de acordo com o proposto nos documentos oficiais.

A partir dos movimentos em defesa dos direitos humanos voltados para a desinstitucionalização manicomial, surgiram novas preocupações, o que tornou o documento de Salamanca inovador, pelo fato de ter sido declarada a inclusão de todas as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Esta inovação e as propostas abordadas pelas linhas de ações de Salamanca mobilizaram algumas instituições e ONGS, as quais inicialmente vivenciaram um desconforto diante das transferências dos alunos com deficiência para o ensino regular. Interpretações equivocadas e desconhecimento por parte de alguns professores sobre as necessidades específicas desses alunos, a partir do novo modelo de ensino estruturado, geraram um movimento a favor da continuidade da manutenção dos alunos com deficiências em espaços excludentes e segregadores. Essa realidade desconsiderava a capacidade de as crianças aprenderem e usufruírem da igualdade de oportunidade oferecidas no ensino regular.

O reflexo deste desconhecimento por parte da sociedade ainda pode ser observado em muitos meios, inclusive em espaços escolares, onde educadores permanecem com comportamentos equivocados, por vezes inadequados em relação ao processo de inclusão.

Mesmo assim, são observados avanços nas políticas públicas definidas após a Declaração de Salamanca. Isso aconteceu aqui no Brasil, quando o Ministério da Educação e Cultura determinou que as redes de ensino deveriam atender com qualidade os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotados, incluindo-os nas classes comuns do ensino regular. O apoio do governo e da sociedade como um todo começou a desenhar novas conquistas para essa população. Mas não se pode deixar de avaliar que foi um momento desafiador para o ambiente escolar, pois, a partir de um despacho oficial, a inserção do aluno que estava matriculado nas classes especiais era avaliada pela escola e, assim, ele direcionado ao ensino regular.

Esta realidade aconteceu na rede estadual. Os professores do ensino regular, acompanhando as determinações recomendadas pelas organizações mundiais, sofreram com esse impacto, considerando-se, muitas vezes, incapacitados para desenvolver o currículo com as crianças com deficiências.

A luta pela inclusão movimentou o cotidiano escolar, levando ao descontentamento de muitos e a reflexão de outros para redimensionar suas práticas pedagógicas, demonstrando cada vez mais a necessidade de uma formação contínua em prol de mais conhecimentos.

Estas situações vividas na educação levaram professores, de acordo com suas realidades, a optarem por posicionamentos diversificados. Alguns com posturas mais flexíveis e abertas a contribuir com possibilidades de mudanças e oportunidades de promover educação para todos, e outros, de forma camuflada ou declarada, evidenciaram descontentamento neste processo. Comportamentos que podem ser interpretados como a ausência de uma formação humanizadora ou apenas desconhecimento de como desenvolver atividades que pudessem incluir os alunos com deficiências em suas práticas docentes.

Ao longo do tempo, o objetivo primordial da inclusão foi consolidado para a sociedade e para o espaço formal de educação, e algumas orientações com novas propostas pedagógicas foram disseminadas. O esclarecimento de que a inclusão exige um olhar individualizado – não apenas para a criança com deficiência no contexto escolar, mas a todas as crianças que necessitam de apoio para o sucesso escolar – invadiu os muros da escola. E para a criança com deficiência, as experiências práticas demonstraram a importância do respeito ao tempo para sua aprendizagem.

Neste contexto, a utilização do termo Educação Especial delimitou-se a casos de limitações específicas, crianças que, após avaliadas por profissionais especializados, apresentam laudos ou relatórios validados por médicos, pautando-se na Classificação Internacional de Doenças (CID).

Reconhecer que, apesar de obterem o mesmo laudo, cada ser humano é único em suas necessidades, sejam elas, física, cognitiva ou emocional, é o primeiro passo no caminho para uma prática diferenciada num espaço educativo. Para isso são imprescindíveis reflexões sobre as práticas docentes. Portanto, o trabalho nas Salas de Recursos serve para colaborar com a construção do conhecimento dos seus estudantes, visando à criação de propostas que potencializem seus desenvolvimentos no ensino regular, em prol de sua autonomia.

Como profissional no atendimento em Salas de Recursos e com a função de Coordenadora da Educação Especial na Diretoria de Ensino, da região de Itapetininga, tenho como objetivo formar professores que atuam nestes ambientes. Para tanto, estou constantemente à procura de novos procedimentos pedagógicos, de aprofundar a minha formação, o que me fez ir em busca de grupos de estudos e ao curso de Mestrado em Educação.

Minha participação no grupo de pesquisa Potencial permitiu conhecer com maiores detalhes a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), a qual despertou em mim, uma nova visão do processo de ensino. A teoria advoga o ensino por diferentes caminhos, legitimando a singularidade humana e estimulando as potencialidades na apropriação do conhecimento. Os estudos e as discussões realizados nos encontros do grupo foram me revelando a existência de uma relação muito próxima dos princípios que fundamentam a TIM com as necessidades básicas no ato de ensinar um aluno com deficiência intelectual, especialidade em que atuo. Ensinar um aluno com essa deficiência exige cuidados docentes não só com as dificuldades de aprendizagem que ele apresenta, como também com o reconhecimento de suas facilidades, para definir as rotas de acesso ao conhecimento a serem aplicadas. Esses são apontamentos trazidos na TIM que podem auxiliar na definição das estratégias de ensino, refundindo as práticas pedagógicas no trabalho com crianças com deficiência. Neste cenário a relação com a teoria pode impactar mudanças na visão do docente sobre seu aluno, desconstruindo um olhar fragmentado para uma falta de habilidade.

Howard Gardner, autor da TIM, entende que todos nós somos inteligentes e que diversas oportunidades de aprendizagem podem estimular diferentes manifestações de inteligência. Aspectos importantes que embasam sua teoria se coadunam com as questões da inclusão de pessoas com deficiência, principalmente pelo respeito à individualidade e pelo olhar para os potenciais que cada um traz consigo.

Com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, compreende-se, assim, a inteligência como um potencial inato que pode ou não ser estimulado durante a vida, manifestado pela capacidade do indivíduo de solucionar diferentes situações-problema. Os potenciais se aprimoram ao longo da vida, dependendo tanto das predisposições

genéticas como dos fatores sócio-histórico-culturais aos quais os indivíduos estão submetidos (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2021, p.3).

Ao estudar a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner, publicada como uma teoria consolidada a partir de 1983, foi possível constatar elementos fundamentais que podem auxiliar a prática pedagógica dos docentes. Ele dedicou-se a compreender as implicações das manifestações de comportamentos inteligentes. A partir de estudos e pesquisas sobre várias situações de resolução de problemas, valorizadas em diferentes contextos culturais, deu início à sistematização de uma multiplicidade das inteligências.

Com foco nas possibilidades de estimulação dos potenciais que cada pessoa traz, Howard Gardner embasou seus estudos em teorias que buscavam compreender a natureza do conhecimento humano, por meio de análises das conexões cerebrais. Num primeiro momento, Gardner se voltou a pesquisar o desenvolvimento de diferentes tipos de capacidades das crianças normais, para posteriormente, com muita relevância, investigar como as capacidades se mostram sob condições do dano cerebral (GARDNER, 1995).

De acordo com os princípios apresentados por Gardner (1994, 1995, 2000) há diversas manifestações da inteligência que se apresentam na resolução de problemas e na relação com o outro. A inteligência torna-se muito complexa, quando analisada de forma globalizada, pois somente na individualidade se pode perceber que:

...as pessoas têm um leque de capacidades. A capacidade numa área de atuação não indica nenhuma capacidade comparável em outras áreas. Mais especificamente, algumas crianças parecem ser boas em muitas coisas; outras em muito poucas. Na maioria dos casos, porém, as capacidades são distribuídas desequilibradamente (GARDNER, 2000, p.43-44).

Para tais manifestações, o autor apresenta oito tipos de inteligência, são elas: a inteligência linguística (que envolve a sensibilidade para a linguagem falada e escrita, habilidade para aprender línguas e capacidade para usar a língua na resolução de problemas de forma criativa); a inteligência lógico-matemática (que se refere à capacidade de realizar operações matemáticas, análise de situações-problema com lógica, facilidade para resolver questões científicas); a inteligência espacial (que aponta para a questão do espaço, habilidades de perceber e utilizar formas de maneira harmoniosa); a inteligência musical (que apresenta habilidades nas questões de composição e apreciação musical, de forma a produzir sons harmoniosos e criativos); a inteligência corporal-cinestésica (que tem conexão com a capacidade de utilização do corpo na resolução de problemas e para a produção de movimentos harmoniosos e criativos, incluindo a habilidade de controlar os próprios movimentos com facilidade); a inteligência interpessoal (que indica as capacidades de entender as intenções, motivações e desejos na relação com o outro, habilidade que se refere ao relacionamento com

o outro); inteligência intrapessoal (que abrange a capacidade de conhecer a si mesmo, é o fato de saber utilizar suas informações com eficiência para a própria vida, de forma a conhecer as próprias emoções) e a inteligência naturalista (que diz respeito à habilidade de reconhecimentos quanto à fauna e à flora em seu meio ambiente) (GARDNER 1995, 2000).

A Teoria das Inteligências Múltiplas se mostra como um caminho possível para uma escola possível. Atividades pedagógicas, pautadas na fundamentação básica dos seus princípios, permitem um novo olhar aos potenciais dos estudantes e o reconhecimento de suas facilidades e dificuldades para aprender e construir novos saberes (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2021, p.13).

Os estudos de Howard Gardner repercutiram na educação, trazendo aos professores uma ampliação do seu olhar para o aluno, permitindo ver suas potencialidades e não apenas suas fragilidades. Se todas as pessoas são inteligentes, os alunos com deficiência também o são, resta-nos descobrir seus potenciais, legitimar sua capacidade de aprender.

Os estudos trazidos por Gardner (1994) viabilizam entender que, por meio de estímulos, muitas conquistas podem ser gerenciadas e, conseqüentemente alcançadas, respondendo assim à constante indagação de muitos profissionais envolvidos na aprendizagem dos alunos com deficiências na realidade das Salas de Recurso.

Neste sentido, Gardner (1994, p. 25) propõe em relação à identidade que os sujeitos:

são predispostos a desempenhar algumas operações intelectuais específicas cuja natureza pode ser inferida a partir da observação e experimentação cuidadosa. Os esforços educacionais devem basear-se no conhecimento destas tendências intelectuais, assim como seus pontos de máxima flexibilidade e adaptabilidade.

O conhecimento dos pressupostos dessa teoria somado à experiência vivida no grupo despertou meu interesse em pesquisar com mais detalhes como se dá o ensino dos professores que atuam com alunos com deficiência intelectual nas Salas de Recursos. Os registros realizados nos encontros formativos efetivados em 2019 e 2020 com educadores, a partir de questionamentos apresentados e de observações sobre as dificuldades levantadas por eles em suas atuações, conduziram-me ao desenvolvimento de uma pesquisa. A ideia dessa investigação foi gerada a partir das seguintes indagações: o que dizem e como agem os professores diante dos problemas encontrados? Como responsáveis pelo aprendizado dessas crianças com deficiência intelectual, o que os impede de conseguir êxito na aprendizagem dos alunos? Quais são as dificuldades e as barreiras comuns encontradas em suas tarefas? Quais são as ações viáveis que poderiam melhorar o atendimento nas Salas de Recursos?

Ancorada nessas preocupações, nasceu este trabalho que tem como objetivo compreender as dificuldades e as barreiras expressas pelos professores em suas práticas

pedagógicas, no Atendimento Educacional Especializado realizado na Salas de Recursos com alunos com deficiência intelectual.

Com base nesse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: - analisar as categorias relacionadas às dificuldades, às barreiras e às ações apresentadas pelos professores em suas respostas ao questionário; - apresentar princípios básicos voltados às práticas pedagógicas pautadas na TIM, de acordo com a realidade das Salas de Recurso. Posteriormente a este estudo, pretendemos oferecer suporte didático aos profissionais alicerçando suas atuações, por meio de análise sistemática das respostas dadas somadas à minha experiência vivida, com a expectativa de eliminar as possíveis barreiras para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual.

Esta pesquisa utilizou, a partir de Minayo (2001), uma análise sistemática de categorias que apresentam convergências nas unidades de significado elencadas, estabelecendo relações entre os dados identificados subsidiados com as experiências vividas nessa área, fundamentando-se na TIM.

A dissertação traz a trajetória da educação inclusiva, esboçando o atendimento especial ao aluno com deficiência. Apresenta o espaço em que isso acontece na rede estadual de ensino – as Salas de Recursos –, e destaca as dificuldades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. O trabalho teve a intenção de analisar como se dão as práticas pedagógicas no ato de ensinar esses estudantes, desenvolvendo uma pesquisa de campo para ouvir o que dizem esses professores especialistas sobre suas atuações didáticas.

## 2. OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO PROCESSO DA INCLUSÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, define que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). A partir desse documento, a isonomia e a equidade entre todos os seres humanos começavam a valer de forma geral. Foi o início de um caminhar em busca de parâmetros e normas para eliminar as barreiras do acesso da pessoa com deficiência à sociedade.

Até então havia uma realidade educativa fora do universo escolar. As crianças ficavam alocadas em suas residências, espaços fechados como manicômios, hospitais ou clínicas de apoio, os quais não ministravam um trabalho pedagógico, mas de cunho voltado à saúde.

Sendo assim, era necessário iniciar um programa que mudasse esse cenário e trouxesse para a realidade escolar estas crianças que também tinham direito à educação.

Com o mesmo intuito, o Programa Mundial de Ação Relativo às pessoas com Deficiência-ONU (1983) indica que “Os Países-Membros devem permitir crescente flexibilidade na aplicação de qualquer regulamentação relativa à idade de admissão, promoção de uma classe para outra e, quando recomendável, nos procedimentos para exames, às pessoas com deficiência.

Essa flexibilidade direcionava o olhar para a individualidade, evidenciando não só aqueles que apresentavam dificuldades para aprender no contexto escolar, mas também os procedimentos específicos, necessários, para as pessoas com deficiências.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, do mesmo modo veio chamar a atenção para essa problemática, ao apontar para os direitos sociais, garantindo o atendimento a todos a partir da creche, independente da deficiência. Salienta a Carta Magna o dever do estado em sustentar os direitos da criança e do adolescente em suas diversas áreas, como prevê seu artigo 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL,1988).

Este artigo da Constituição Federal torna clara a busca pela eliminação da discriminação do ambiente social. Consequentemente, surgiram, então, os atendimentos específicos nas escolas, porém de forma segregada, em espaços coletivos para as crianças com deficiências. O

objetivo de socializar e eliminar as barreiras que podem privá-los de suas conquistas pessoais ou sociais, pode ser observado no §1.º, inciso II do mesmo Artigo:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de pre-conceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Até aqui se percebe uma luta pelo entendimento e pelo respeito à presença da criança com deficiência no espaço escolar, tornando-o integrante do processo pedagógico, iniciando, assim, uma conquista futura.

Em 1990, no encontro da Organização Nações Unidas – ONU, houve a criação das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, em que se enfatiza que:

As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes integrados. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento currículo e da organização escolar.” E ainda "A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de intérprete e outros serviços de apoio adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para atender às necessidades de pessoas com diferentes deficiências, devem ser prestados (ONU, 1990).

Nesse encontro, desenvolveu-se o estudo sobre a integração das pessoas com deficiências na sociedade, visando conscientizar os líderes da relevância de possibilitar a participação daqueles que se encontravam fora da escola. O estudo propôs que eles fizessem parte do processo escolar de maneira adequada às suas capacidades, de forma a adquirir os conhecimentos determinados culturalmente na sociedade, pautando-se no Currículo Oficial. Para tanto, seriam necessários o apoio, a estruturação e a adequação das escolas comuns.

Conforme já apontado, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, além de ratificar as referidas Convenções, imprimiu a elas o caráter de lei nacional. As proclamações realizadas nesta conferência clarificavam questões sobre o respeito em relação às características e às individualidades dos alunos, seus interesses e capacidades para a aprendizagem que lhes são próprios. Em suma, um ensino centrado na criança e no atendimento de suas necessidades. Um sistema educacional com uma orientação integradora nas escolas comuns, buscando combater atitudes de discriminação em prol de uma sociedade inclusiva. A Declaração de Salamanca destacou que:

Todo aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são singulares. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades (RAIÇA, 2014, p. 1).

A Educação Especial necessitava de um novo parâmetro para atender o educando, partindo do cenário geral de uma turma, classe ou grupo e voltando-se para as singularidades e as individualidades humanas.

Novos contextos e termos entraram no universo escolar, como o importante desafio de escolas inclusivas nesta nova perspectiva de olhar individualizado no processo de ensinar.

Ao se referir à Educação Especial, delimitamos o público-alvo como alunos que possuem uma perda ou limitação de funções físicas, sensoriais ou intelectuais de forma permanente ou temporária, comprovadas através da medicina ou relatório psicológico. Tudo isso contribuiu para um programa de ensino com vista à educação destinada a todos e a uma escola com maior eficácia educacional. E foi assim que nasceu o princípio da inclusão, que considera apenas a proposição de diferentes intervenções e, conseqüentemente, permite interpretar respostas diversas. Todos possuem vários potenciais a serem desenvolvidos, todavia cumpre criar oportunidades reais de aprendizagem para que alunos com dificuldades possam atingir um “nível aceitável de aprendizagem”.

Este novo perfil trouxe para o espaço escolar a exigência de propostas eficazes que permitam conquistar o sucesso, considerando a especificidade de cada estudante em seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticos entre outros.

A meta é que possam aprender juntos, independentemente das diferenças ou particularidades, reconhecendo os seus ritmos e modos de aprendizagem. Tudo isso, com o intuito de acompanhar o progresso individual dos alunos, com assistência de professores especialistas nas Salas de Recursos em parceria com o professor do ensino regular.

Este contexto vem ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9.394/96, que disciplinou e alinhou em seu escopo a finalidade do Artigo 2.º “...o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDBEN 9394/96). Posteriormente, apresentou o direito de todos participarem do processo educacional, direcionando entidades e profissionais em suas maneiras de ministrar o ensino e de estabelecer pontos fundamentais em seus princípios, como a integração do aluno com deficiência no ensino regular.

A LDBEN (9.394/96) enfatiza o apoio para atender as especificidades do aluno que frequenta a Educação Especial, assim como a organização do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, almejando a integração do educando no ensino regular. Propõe adequações quanto à contratação de profissionais com formação específica em todos os níveis e modalidades de ensino. Destaca a relevância da integração destes educandos na sociedade, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades e as habilidades para o trabalho, de

acordo com suas potencialidades. Esta lei propõe que o Poder Público amplie o atendimento aos educandos com deficiência na própria rede regular de ensino.

Colaborando com este processo, em 1997 o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para todas as áreas de conhecimento, nos quais apontam as Adaptações Curriculares e as Estratégias para a Educação de alunos com “Necessidades Educacionais Especiais”<sup>2</sup>. Este documento destaca os ajustes pedagógicos, conforme as especificidades e as prioridades de cada aluno no âmbito escolar, de forma a atingir mudanças nas atitudes e nas expectativas de todos, organizando o ambiente escolar em prol da equidade. Em seu contexto, ressalta a importância da adaptação do currículo regular, tornando-o apropriado à individualidade do estudante, embasando-se nos critérios referentes ao que o aluno vai aprender, como e quando deverá fazê-lo, sempre partindo de suas peculiaridades. Direciona a organização da aprendizagem, a avaliação do aluno por ele mesmo e propõe a flexibilização do conhecimento, de modo que ele desenvolva seu potencial no seu tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionam o planejamento de atividades para a turma, contemplando a programação para os alunos com deficiência, examinando a promoção de um Projeto Político Pedagógico com uma nova estrutura no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, favorecendo a integração social e o respeito à heterogeneidade. Este documento fomenta a convivência dos estudantes com deficiências e sua turma, a fim de que tenham a oportunidade de participar das atividades com os colegas, de acordo com sua intensidade, e ao longo do processo consigam compreender o contexto do assunto desenvolvido. Os apontamentos do documento revelam tipos de colaboração, diferentes dos usuais, que cumprem as finalidades da educação, como por exemplo: condições físicas, materiais e de comunicação, rampas de acesso, banheiros adaptados, transição de textos em braile, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), materiais pedagógicos adaptados para pessoa com deficiência visual, uso de comunicação alternativa para alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de oralidade, entre outros.

As análises e as respostas para estas providências, de acordo com este documento, devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não só por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do ensino regular. Este direcionamento veio para garantir que os alunos com deficiências participem de uma programação tão normal quanto possível, sem desconsiderar as especificidades que os indivíduos possam requerer.

---

<sup>2</sup> Neste caso, foi utilizado o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, pois se trata da descrição do nome do documento, porém este termo foi alterado para “alunos com deficiências”.

## **2.1 Atendimento ao estudante com deficiência na rede estadual de ensino de São Paulo**

Atualmente, São Paulo, estado com maior população no País, tem apresentado políticas públicas, para consolidar a Educação Especial.

Contempla 91 Diretorias de Ensino, com suas equipes de Supervisores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e professores especializados, os quais devem garantir a organização do Apoio Especializado, através de Salas de Recursos, algumas Classes Regidas por professores especializados, Modalidade Itinerante, Classes Hospitalares e Atendimento Domiciliar.

Com isso, a Educação Especial na rede estadual de São Paulo chega a mais de 80 mil alunos, dados estes apresentados pela Secretaria Digital Escolar (SED), que faz o acompanhamento da demanda dessa rede. Neste aspecto, a rede estadual de ensino paulista possui uma política eficiente de Educação Especial Inclusiva, a qual, de forma pioneira, realiza os atendimentos em suas diferentes modalidades.

Os apoios dados pelas Salas de Recursos e Modalidade Itinerante acontecem através de agendamentos nas Unidades Escolares, onde professores com formação específica realizam atividades como forma de colaborar com o desenvolvimento do ensino regular.

A Modalidade Itinerante é uma opção para as escolas que não possuem espaço físico disponível para a instalação das Salas de Recursos. Neste caso, não recebe alunos de outras escolas. Esta atividade é desenvolvida por um professor especialista, em ambientes comuns na escola, como por exemplo: sala de leitura, biblioteca, espaço de informática ou outros, de acordo com a disponibilidade que a escola oferece.

O apoio escolar domiciliar conta com a alocação dos professores especialistas em uma escola próxima do endereço do educando. Nessa circunstância, os professores se deslocam até a residência para atender aos alunos com doenças em tratamento considerado severo. É uma situação em que o aluno precisa estar em afastamento superior a mais de 6 meses. Para este fim, são atribuídas quatro (4) aulas para cada área de conhecimento: Linguagem, Códigos e sua tecnologia, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, totalizando 16 aulas semanais. Nesta atuação, os profissionais aplicam atividades que permitam ao estudante retornar às aulas, no espaço escolar, tão logo findar tal tratamento médico.

Os atendimentos em classes hospitalares acontecem em hospitais, quando o aluno está em período de internação. Neste modelo, a sala é credenciada a uma unidade escolar que realiza

os apontamentos necessários para alocar os profissionais e organizar os documentos do aluno. Trabalho esse muito próximo ao realizado no apoio domiciliar.

Tanto no apoio escolar domiciliar como no atendimento em classes hospitalares, deve ser desenvolvido o mesmo currículo do ensino regular, de forma que, quando o aluno puder restabelecer suas atividades escolares, ele estará apto a acompanhar sua turma e dar continuidade a seus estudos.

Convém reiterar que foram as propostas geradas pela Declaração Universal dos Direitos humanos, promulgada pela ONU, e pelo Programa Mundial de Ação Relativo às pessoas com Deficiências, que impulsionaram as adequações feitas na rede paulista que atendia ao Público da Educação Especial em sua área educacional. Até aquele momento esses alunos se encontravam em instituições ou ambientes excluídos do ambiente escolar e sem possibilidade de aquisição dos conhecimentos científicos estruturados no currículo.

Para familiarizar os professores com a Declaração de Salamanca, de junho de 1994, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria da Educação Especial, elaborou, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Brasil, 2001)

Nesta mesma perspectiva, foi criada a Classe Especial que era uma sala de aula, pertencente ao ensino regular, com espaço físico e modulação adequada, em que o professor especialista precisava elaborar métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos específicos conforme série/ciclo/etapa de ensino da Educação Básica, para que o educando tivesse acesso ao Currículo da Base Nacional comum. Porém esta sala, apesar de estar dentro do universo escolar, contava com horários separados para entrada, saída e intervalos para as refeições, reforçando a segregação do estudante. Este apoio era realizado de acordo com as particularidades educacionais e especificidades de sua deficiência, sendo organizado em turmas com seus pares, em suma, esta diretriz apresentava claramente a recomendação de não agrupar numa mesma Classe Especial alunos com diferentes deficiências.

A rede Estadual de Ensino de São Paulo permaneceu com o trabalho único em Classes Especiais efetivamente até 2007. O aluno não frequentava o ensino regular, permanecia apenas na Classe Especial, realizando junto com seus pares o processo de construção de conhecimento. Essa realidade da Classe Especial ainda é presente em algumas Diretorias de Ensino da Rede Estadual de São Paulo em espaços de institucionalização, como ONGs, APAE etc.

Como forma de organizar as ações da Inclusão Escolar, foi promulgada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo a Resolução SE 61/2002, que implanta a formação dos professores especialistas e dos professores do ensino regular, como meio de garantir o percurso e o sucesso escolar dos alunos com deficiência, em atendimento à legislação vigente. Segundo

essa Resolução, a formação ficaria sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP –, que organizava as ações de educação continuada aos profissionais da rede estadual de ensino, com apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar. Essa equipe, ao capacitar os professores, cria um mecanismo para auxiliar na oferta de recursos teóricos e apropriados ao desenvolvimento dos alunos da rede, com a proposta de colaborar na seleção e na adaptação de materiais didáticos específicos para cada área de atendimento. Atualmente esta coordenadoria foi transferida para o Centro de Apoio Pedagógico – CAPE – da Secretaria Estadual da Educação.

Através da Resolução SE 61/2002, a Secretaria da Educação ainda dispôs sobre a preferência dos alunos da rede pública, com deficiências, em classes regulares de ensino. Esse documento foi alterado para definir itens importantes como o Público-alvo da Educação Especial, agregando os alunos com deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes e patologias; alunos ausentes nas aulas por período prolongado, por motivo de tratamento ou hospitalização; transtornos no processo de aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.

O documento também determinou as funções do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), o gerenciamento e a operacionalização das demandas da Educação Especial com ações integradas junto às Diretorias de Ensino do estado. Definiu diretrizes para a educação continuada dos profissionais da rede, subsidiando, de forma efetiva, o oferecimento de apoio pedagógico, inclusive pesquisando, selecionando, adaptando e produzindo materiais didáticos específicos às deficiências e suas particularidades.

Para que a inclusão fosse compreendida como um caminho importante para a “Educação para todos” (UNESCO, 1990), a Resolução SE 11, de 31/01/2008, definiu que o Estado deve se organizar estruturalmente, voltando-se ao aluno que possui deficiência, para inclui-lo no ensino regular, com apoio pedagógico no horário adverso, por meio das Salas de Recursos ou Modalidade Itinerante. Porém, o seu Artigo 9.º, ao delimitar que:

Art. 9º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07 (RESOLUÇÃO SE 11/2008).

Acabou, assim, validando a continuidade da prática da segregação na realidade das escolas, ou seja, os alunos em sua maioria, permaneceram em Classes Especiais e apenas uma

minoria frequentava o ensino regular. Tendo em conta essa situação, o Estado lenta e gradativamente foi transformando as Classes Regidas por Professor Especializado em Salas de Recursos ou Modalidade Itinerante.

Com o objetivo de instituir diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, em 2 de outubro de 2009, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, apresentou a Resolução CNE/CEB n.º 4/09, implementada pelo Decreto n.º 6.571/2008, que dispunha os sistemas de ensino com matrículas dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, nas classes comuns, do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando a todos a acessibilidade à educação. Foram preservados os direitos de acesso aos componentes curriculares e aos materiais didáticos, pedagógicos, espaços, mobiliários e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, transportes e demais serviços. Enfatizando ainda a consideração de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o Atendimento Educacional Especializado tornou-se parte integrante do processo educacional.

A Resolução CNE/CEB n.º4/09 normatizou ainda pontos relevantes quanto à necessidade de se prever, na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificando as Salas de Recursos com suas matrículas, cronograma de atendimento aos alunos, plano do AEE, professores para o exercício da docência, demais profissionais como intérprete de Língua Brasileira de Sinais, entre outros e rede de apoio no âmbito da atuação profissional.

Como forma de fomentar a importância da educação inclusiva na rede estadual de ensino, por meio de ações descentralizadas em suas operacionalizações, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução 32/2013, reorganizando as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE em 15 Diretorias de Ensino do Estado, visando a mais eficiência no trabalho e melhor eficácia nos resultados.

Determinou ao CAPE a possibilidade de imprimir maior agilidade no atendimento aos alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, promovendo o suporte para a inclusão acontecer na realidade escolar. Incluiu-se a este setor o trabalho de articular os encaminhamentos para a efetivação dos atendimentos e das especificidades, de mapear os recursos disponíveis e gerenciar o acompanhamento através de uma equipe multidisciplinar para apoiar as demandas de diagnósticos dos alunos nas Diretorias de Ensino. Esta equipe multidisciplinar – psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo e demais profissionais técnicos – foi

apontada no Artigo 3.º como atuante regional. Esta Resolução 32/2013 traz, no Artigo 2.º as atribuições do CAPE, descentralizadas em nível de Diretoria de Ensino, sendo exercidas por um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, de cada uma das 15 Diretorias para coordenar as atividades, articulando-se com as equipes de Supervisão de Ensino e do Núcleo Pedagógico. A partir desta normativa, o CAPE foi transferido para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores - EFAPE Paulo Renato Costa Souza, com a função de formação continuada na temática de Educação Especial.

Devido à inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular do Estado, a Secretaria da Educação instituiu uma comissão de Gestão do Termo de Ajustamento de Conduta celebrada entre a Secretaria da Educação e o Ministério Público do Estado de São Paulo, para adotar medidas de acessibilidade nos prédios escolares da rede estadual de ensino. Isso gerou a publicação da Resolução SE 18/2014, para cumprimento do disposto nos incisos I e II do artigo 2.º da Lei 10.098/2000, que observa as normas técnicas da ABNTR e NBR9050/2004, como forma de viabilizar a acessibilidade, eliminando barreiras e obstáculos nas vias e nos espaços públicos, inclusive nos prédios escolares.

Para atendimento dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular, foi publicada a Resolução SE 29/2015, propondo um interlocutor de LIBRAS como intérprete nas classes/aulas para acompanhamento deste aluno. Este profissional deve atuar na condição de instrutor-mediador e guia-intérprete do aluno surdo e/ou surdo-cego.

Tencionando o desenvolvimento pessoal e a emancipação social das pessoas com deficiência, surgiu o suporte ou apoio para as Atividades de Vida Diária - AVD (higiene, alimentação e locomoção) como forma de promover a participação social dessa parcela da população. Na área da educação, evidencia-se a necessidade de cuidados específicos quanto à higiene, à locomoção e à alimentação. Sendo assim, a figura do cuidador deveria garantir aos alunos tais cuidados com limitações de comunicação, orientação, compreensão, mobilidade ou outras de ordem motora, a realização das atividades no espaço escolar.

Propostas desenvolvidas pelos educadores em sala de aula e nos períodos extraclasse viabilizavam a efetiva participação no contexto educacional. Isso tornou-se imprescindível para a consolidação da educação inclusiva em nossa realidade. Este trabalho na rede estadual atualmente é realizado através de empresa prestadora de serviços, gerenciada por contrato com o Estado.

É comum que a educação inclusiva não seja bem compreendida por vários professores do Ensino Regular. Como a grande maioria não vivenciou esta prática em sua formação, isso acaba desencadeando medos a desestabilização de suas crenças. Contudo, cabe compreender

que todos os estudantes podem apresentar necessidades educacionais em um determinado momento de sua vida escolar, requerendo apoios e recursos diferenciados para se desenvolverem.

Como forma de colaborar com isso, a Secretaria da Educação de São Paulo fundamentou a Resolução 61/2002, implantando a exigência de anamnese realizada pelos professores especialistas do AEE, fichas de acompanhamento e relatórios que devem servir de apoio aos professores do ensino regular para melhor conhecerem seus alunos.

Em 2017, foi publicada a Resolução 68/2017 que alterou a Resolução 61/2002 ajustando o número de atendimento semanal, o número de alunos por turma, o horário de organização de material para acompanhamento do aluno atendido nas Salas de Recursos em horário de aula no ensino regular, e ainda, o processo de abertura e fechamento dessas Salas e das Modalidades Itinerantes.

## **2.2 As Salas de Recursos na rede estadual de ensino de São Paulo**

Desde o início dos atendimentos aos alunos com deficiências na Rede Estadual, houve a preocupação em respeitar as características individuais do público-alvo da Educação Especial, seja no trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos ou Modalidade Itinerante, seja nos atendimentos de cada especificidade da deficiência – Classe Especial de Deficiência Auditiva, Classe Especial de Deficiência Intelectual, Classe Especial de Deficiência Física, Classe Especial de Deficiência Visual e Classe Especial para Superdotação/Altas Habilidades

Atualmente, é possível que uma escola da Rede Estadual atenda também sob a forma de Salas de Recursos ou Modalidade Itinerante, em horário adverso ao período do ensino regular, de forma a colaborar na eliminação de barreiras, e como apoio pedagógico para o aluno e para o professor. De acordo com a última Resolução SP n.º 68, de 2017, podem ser atendidos: Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência Física, TEA – Transtorno Espectro do Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Foi denominado como Salas de Recursos um espaço para realizar atividades referentes ao atendimento especializado, em turmas distintas e compostas por alunos de acordo com suas necessidades. Deve estar organizada por uma única área de deficiência ou Transtorno do Espectro Autista ou de Altas Habilidades/Superdotação. Este é o maior diferencial no atendimento da Rede Estadual que proporciona a organização necessária dentro do espaço de trabalho do especialista, como apontado claramente no Artigo 9.º da Resolução em vigor.

Para que o aluno seja aceito nas Salas de Recursos, é necessário estar matriculado no ensino regular e ter sido apontado como com deficiência pelo Sistema de Cadastro do Aluno, na Secretaria Escolar Digital. Isso acontece no ato da apresentação do laudo médico ou relatório psicológico do estudante pelo responsável legal à unidade escolar.

O Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos, é constituído de mecanismos e estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras. Estas propostas visam encaminhar os trabalhos para a plena participação do aluno em sua inserção social e seu desenvolvimento dentro e fora da escola.

Cabe ao especialista refletir sobre o desempenho do seu aluno, registrar o andamento do processo de aprendizagem e analisar as possibilidades do aproveitamento escolar em relação aos seus objetivos. Além disso, auxiliar na elaboração das adaptações curriculares constantes da Ficha de Acompanhamento do Aluno para o ensino regular.

A Ficha de Acompanhamento do Aluno deve servir para avaliar o rendimento escolar do aluno atendido pela rede. Consta desse documento uma avaliação constante de planejamentos de adaptações curriculares, ali registrados. Esse é o ponto-chave das Salas de Recursos para levantar pistas, com o intuito de eliminar barreiras no ato de aprender desses escolares.

A autorização para esse atendimento é realizada pela gestão escolar e encaminhada à Diretoria de Ensino Regional à qual pertence. Sua normativa estabelece que toda escola deve ter matriculado o número mínimo de um aluno com a deficiência na qual a escola pretende realizar o atendimento, sendo possível que a escola possua especialistas em todas as áreas de deficiência em caso de necessidade.

O Atendimento na Sala de Recursos pode ser realizado por turmas de 1 até 7 alunos, com atendimento de 10 aulas semanais, individualmente ou de forma coletiva, independente da área de deficiência atendida. Cabe esclarecer que do total de dez aulas, oito são específicas para agendamento com os alunos e duas são destinadas à observação da criança no ensino regular.

Para o serviço especializado, o professor deve ter formação em nível de especialização na área específica em que pretende atuar: Deficiência Visual, Deficiência Auditivo, Deficiência Físico, Deficiência Intelectual, TEA – Transtorno Espectro Autismo, Altas Habilidades/Superdotação.

O encaminhamento realizado pela Secretaria Estadual da Educação denota a preocupação com uma educação para todos, com o apoio e o acompanhamento para a inclusão dos alunos da Educação Especial em busca da cidadania.

As relevantes alterações na legislação em prol desta mudança processual e gradativa no cotidiano escolar têm impulsionado estudos para compreender como tem se concretizado o processo de aprendizagem deste sujeito e suas diferenças, seja no ensino regular, seja no Atendimento Educacional Especializado. Esses estudos têm gerado propostas que só se validam e se efetivam realmente, quando se consegue entender quais são as necessidades e as diferenças advindas desta realidade.

### 3. APRENDIZAGEM... UM OLHAR PARA AS DIFERENÇAS

Ao pensar em aprendizagem, uma grande parcela da sociedade desconsidera a primeira instituição a que o indivíduo pertence, ou seja, a família. É ali que as primeiras experiências e as conquistas normalmente são desenvolvidas e estimuladas. Porém, o direcionamento social é atribuído à escola, instituição criada pelo contexto cultural, onde se espera que o processo de aprendizagem aconteça.

Como pontua Moretto (2007, p. 37), o espaço escolar tem “a missão de oferecer aos estudantes saberes socialmente construídos, visando à inserção numa cultura singular e preparando o cidadão para a vida em seu contexto social”,

Contudo, de acordo com Bandura (1999), este desenvolvimento da aprendizagem cultural não é tão simples e deve ir além do contexto escolar, atingindo o propósito principal que é a conquista da cidadania e a constituição do cidadão pleno. Enfim, o autor defende que: “um dos principais fins da educação formal deveria ser o de equipar os estudantes com instrumentos intelectuais, crenças de eficácia e interesse intrínseco para educar a si mesmo durante toda a sua vida” (BANDURA, 1999, p. 34).

É preciso haver a construção dos conhecimentos adquiridos culturalmente, para que o sujeito possa, a partir de seus interesses, buscar aprofundamentos para realizar seus ideais e elaborar seus projetos de vida.

Neste sentido, é importante considerar a singularidade nos interesses do aluno e em todo o processo de seu desenvolvimento cognitivo. Os estudos epistemológicos sobre a capacidade de absorver e adquirir conhecimentos explicam a forma como acontece a relação entre o sujeito e objeto e direciona a compreensão do mundo de acordo com o contexto formativo e histórico de cada um.

Assim, surgem teorias baseadas em pesquisas científicas, apontando paradigmas que norteiam a educação e, automaticamente, o ambiente escolar.

Portilho (2011a) entende que as teorias emanam concepções pautadas nas maneiras de ser, pensar, sentir, agir e interagir da sociedade, a cada período do contexto histórico político-social. E acrescenta que elas passam por mudanças e adaptações, de acordo com valores e crenças da realidade social, em que o indivíduo vive. Por muito tempo, a educação especial esteve afastada deste contexto, gerando interpretações equivocadas e reforçando propostas excludentes que perpetuaram uma visão ignorante em relação à deficiência intelectual.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento (MANTOAN, 1989, p. 161).

A autora revela uma necessidade iminente de que sejam propostos mecanismos voltados a desenvolver as potencialidades destes alunos. Todavia, como ressalta Mantoan (1989), a sociedade ainda tem dificuldade em acreditar na capacidade do indivíduo com deficiência intelectual, inclusive até mesmo em profissionais que se dediquem ao ensino singular, respeitando a história, que é única, de cada sujeito.

O conhecimento especializado sobre aprendizagem desse aluno propõe concepções que responsabilizam o professor e/ou a interação do aluno com o professor. Isso pode gerar angústias em alguns educadores pelo fato de o ensino estar vinculado a períodos e prazos preestabelecidos para o desenvolvimento de habilidades, fechado no formato de bimestres e semestres para a execução do currículo. Este formato perpetua a ideia de que todos devem seguir, de maneira uniforme, numa mesma velocidade, acentuando a ausência do olhar para a individualidade e o respeito ao tempo de aprender de cada sujeito.

Em relação ao aluno com deficiência intelectual, é importante que o seu desempenho não seja comparado com os colegas da turma. O professor não pode desprezar o processo de aprendizagem do aluno e avaliar sempre o quanto avançou, pois, em muitas situações, o fato de não atingir a habilidade objetivada de forma completa não representa insucesso. É preciso estar atento às suas construções do pensamento para conquistar um objetivo. A ausência deste olhar analítico e pedagógico pode reforçar atitudes de exclusão e descrédito do educando.

O que se propõe é valorizar o conhecimento que o aluno já possui, numa avaliação diagnóstica, e então elaborar procedimentos que permitam a aquisição de novos conhecimentos significativos ao estudante com deficiência intelectual. Provavelmente ele precisará de mais atividades e um tempo maior que os colegas neste processo. Quando esses aspectos não estão claros ao profissional, isso pode impedir uma melhor e maior interação com o aluno. Esses são pontos, que ainda acontecem no cotidiano escolar, e interferem no processo de aprendizagem.

Aos professores, a quem nos dirigimos especialmente neste artigo cabe, ao meu ver, um trabalho de vanguarda e de inestimável valor para a educação dessas pessoas: especializar-se no aluno. À medida que este fato for se concretizando, a deficiência – seja real ou circunstancial – será vista de outros ângulos e trabalhada de forma integrada com os objetivos do ensino regular e este poderá se beneficiar do fato em todos os sentidos. Mas a admissão de alunos deficientes mentais em classes regulares envolve a capacitação do professor que se propõe a integrá-los. Nesse sentido, penso que o professor especializado é o que, no momento, melhores condições dispõem para enfrentar a tarefa (MANTOAN, 1997, p. 31).

Conforme expõe Mantoan (1997), é relevante considerar a colaboração do professor que atua com o atendimento educacional especializado como um orientador para o professor do ensino regular. Isso pode ser feito em forma de parceria tanto no reconhecimento da história de vida e de suas conquistas até o momento em que a criança se encontra, como na definição de tarefas e de atividades que promovam o desenvolvimento, escolhendo os caminhos possíveis da compreensão do estudante.

Uma das características mais comuns na criança com deficiência intelectual é a dificuldade expressa na realização de atividades que necessitam de abstração do pensamento. Isto acontece seja para a construção, seja pela inversão ou comparação de ideias, principalmente quando a utilização dos sentidos é desconsiderada. Numa visão empirista, conforme a teoria desenvolvida por John Locke (1632-1704), o indivíduo adquire seus conhecimentos através dos sentidos. Becker (1994) complementa essa ideia, citando o pensamento de Popper, ao explicar que todos os conhecimentos obtidos no intelectual o são por compreensão do uso dos sentidos. Portanto, numa visão empirista, o homem depende exclusivamente do ambiente externo (percepção, hábito...) para desenvolver suas ideias e adquirir conhecimentos. Piaget (1981) discorda da proposição de que a experiência se impõe por si mesma ao sujeito, porém concorda que o ato de se utilizar do meio para o processo de experimentar colabora para o processo de aprendizagem do sujeito.

La Taille (1992) indica que Piaget apresenta uma visão apriorística, ao propor que o sujeito se ajuste aos objetos e realize sua compreensão. Logo, o indivíduo depende de suas condições físicas e neurológicas para refletir, interpretar, e estar apto a aprender. Estas são proposições muito relevantes ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

De acordo com sua teoria, Piaget (1992) identifica que o equilíbrio do sujeito está em constante alteração, ou seja, quando há uma nova situação e seus conhecimentos não são suficientes para solucionar o problema, acontece a instabilidade. No ato da resolução, esta desarmonia direciona os saberes e os transforma em novos conceitos e conhecimentos, proporcionando novamente uma situação estável. Porém, constantemente o sujeito é instigado pelo meio. Estes momentos são chamados por Piaget como processo de “Assimilação” e

“Acomodação”, os quais, como ocorrem concomitantemente, fica impossível decifrar quando um ou outro estão acontecendo. Contudo é através destes mecanismos que o indivíduo readquire o equilíbrio. Logo, o sujeito pode aprender com seus erros (GARDNER, 1994).

Os estudos de Piaget e de seus sucessores tinham o objetivo de conhecer a natureza do conhecimento humano, apontando para uma aprendizagem construída a partir da interação do indivíduo com o meio em que vive, ponto de partida para a construção do conhecimento.

Na visão de Vygotsky (1984, p.102), “Os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social”. Assim, cabe ao educador proporcionar, em suas práticas pedagógicas, momentos e formas adequadas para satisfazer as necessidades de cada sujeito. Para os educandos com deficiência intelectual, é essa interação com o outro que pode provocar uma parceria no processo de aquisição do conhecimento.

Portilho (2011b) aponta que os estudos sobre o ato de aprender influenciaram o cotidiano escolar, e duas teorias de aprendizagem foram muito presentes nas práticas educativas ao longo da história da educação: a Teoria Comportamental, representada no campo da aprendizagem por Ivan Pavlov(1849-1936), John B. Watson(1878-1958), Edward Lee Thorndike (1874-1949) e Burrhus F. Skinner (1904-1990) e a Teoria Cognitivista ou Interacionista, evidenciada pelos relevantes cientistas Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934).

A primeira teoria – Teoria Comportamental – é fundamentada pela proposição de estímulos para obtenção de respostas do sujeito. Assim, a mudança de comportamento do indivíduo, a partir de suas novas reações, é considerada aprendizagem. No espaço escolar, um dos exemplos práticos foi a utilização de reforços positivos (elogios) e negativos (palavras para efeito de diminuição da ação) que buscavam produzir alterações nas ações dos alunos, resultando em cidadãos aceitáveis para a sociedade. Esta teoria procurava modelar os sujeitos. Aqueles que apresentavam déficits considerados profundos ou severos eram direcionados para fora do espaço escolar, limitando-os ao desenvolvimento de atividades básicas de vida diária. Essa era uma maneira de proporcionar a estes indivíduos a autonomia e a independência social. (MARTIN& PEAR, 2009)

A segunda teoria – Teoria Cognitivista ou Interacionista – é baseada na maturação do indivíduo e na contribuição do meio para este fim. Piaget (1981) atribui a conduta da análise de estágios para o desenvolvimento do sujeito e a necessidade de proposição de atividades no espaço escolar para que o aluno evolua em sua trajetória. Concomitantemente Vygotsky (1997) propõe a reflexão do professor nos conhecimentos atuais do aluno (real) para objetivar e mediar

propostas que possam direcioná-lo ao seu potencial (ideal), proporcionando mecanismos de forma social e interativos para este fim.

De acordo com Inhelder (1968), a sequência proposta por Piaget sobre as aquisições do conhecimento das crianças com deficiência seria idêntica ao daquelas consideradas normais, porém, em ritmos diferenciados de passagem e com alguns pontos de estreitamento, tornando impossível atingir as fases finais de desenvolvimento cognitivo. De acordo com a autora, a pessoa com deficiência intelectual deve considerar o pensamento formal, conseguir deduzir e sintetizar, seria inaceitável, da mesma maneira que na construção dos processos mentais torna-se muito difícil para ela realizar, sem apoio, a resolução de contradições lógicas.

Piaget (1981) indica a aprendizagem como uma adaptação do indivíduo ao meio exterior, que é fruto da vivência do sujeito com o ambiente e leva à sua maturação. Para ele, o indivíduo se expande na evolução de seu raciocínio e isso acontece através dos estágios sensório-motor, pensamento pré-operatório, pensamento operatório-concreto, pensamento operatório formal.

Inhelder (1968) esclarece que, como a criança com deficiência intelectual possui uma elevada caracterização pelo egocentrismo, isso torna muito complexo desconsiderar o entendimento individual. Para ela, o estágio definido por Piaget como das operações formais assinala a discrepância do estudante com deficiência intelectual em relação ao raciocínio do sujeito adulto. Nesse sentido, o amadurecimento intelectual pode apresentar uma fixação maior em fases anteriores do desenvolvimento, necessitando de constantes comparações e análises com apoio do concreto para a compreensão, ocasionando um ritmo mais lento no curso do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Coll e Gillieron (1987, p. 37):

[...] a assimilação dos objetos ao conjunto organizado de ações encontra resistências e provoca desajustes. Estes desajustes vão ser compensados por uma reorganização das ações, por uma acomodação do esquema. Os desajustes constituem, pois, uma perda momentânea de equilíbrio dos esquemas-reflexos; por sua vez, os reajustes correspondem ao Êxito e consistem na obtenção também momentânea de equilíbrio.

As mudanças entre estes estágios dependem de quatro fatores: maturação (amadurecimento das estruturas físicas), experiências (situação ativa do sujeito sobre o objeto), transmissão social (questões sociais e culturais que influenciam no sujeito) e equilíbrio do sujeito (autorregulação, que é um coordenador dos outros três fatores apresentados). Piaget (1981) deixa clara a ordem destes estágios e estabelece que o sujeito desenvolve tais estruturas em seu processo de construção do pensamento lógico, porém para a criança com deficiência

intelectual, esta maturação não ocorre, e o resultado é uma constante transição dos processos de raciocínio.

As oscilações patológicas, próprias desta deficiência, apresenta a fragilidade do pensamento lógico e aponta para o caráter regressivo do pensamento, dificultando cada vez mais o indivíduo de elaborar hipóteses, planejar situações e antecipar relações virtuais entre acontecimentos, voltando-se apenas para o presente imediato.

Dessa forma, entende-se a necessidade de proporcionar momentos que instiguem e desafiem a criança. É o momento de pensar sobre o pensado, questionando-a, gerando situações de conflitos em seus conhecimentos para promover o equilíbrio superior. Para Piaget, a pesquisa de Inhelder torna-se muito relevante pelo fato de descobrir que os distúrbios cognitivos evidenciam um equilíbrio operatório que é constantemente inacabado. (BEYER, 1996)

Os desenvolvimentos através da relação com o meio e com o outro é apresentado por Vygotsky (1984) na Teoria Histórico Cultural, em estudos realizados na década de 1930. Segundo esse estudioso, a aprendizagem é a fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos ainda não evoluídos, necessitando essencialmente de uma mediação por intermédio da interação social.

Para ele, as funções psicológicas superiores, como a memória, o pensamento, são formas que diferenciam o homem dos demais animais, historicamente mediadas pelos produtos culturais. Este autor defende que a criança com deficiência intelectual tem seu desenvolvimento semelhante ao da criança “normal”, a diferença seria o fato de não saber utilizar os recursos culturais, configurando-se como uma limitação que compromete as funções psicológicas superiores.

Desse princípio, é possível compreender que o homem nasce um ser biológico e torna-se um ser histórico a partir de sua inserção cultural. O homem é reconhecido como um ser ativo na construção do seu conhecimento que se dá em suas relações com o mundo, por meio de processos identificados como a gênese social do desenvolvimento, ou seja, na relação do sujeito com o meio físico e social.

Portanto, segundo Vygotsky (1984), a criança com deficiência intelectual tem um ritmo mais lento na aquisição da linguagem, demonstrando um prejuízo diante de instruções verbais e sua internalização para uso nas atividades diárias. Suas conexões não permitem um entendimento completo da informação.

Vygotsky (1984) apresenta os processos de mediação como um meio para atingir as funções superiores, que se caracterizam pelo pensar sobre os objetos ausentes, imaginar eventos não vivenciados e planejar futuras ações. O autor ressalta que a incompreensão do sujeito com

deficiência intelectual reside na desconsideração das funções psicológicas superiores. O convívio social e a inserção de cultura poderão fomentar um redimensionamento dessas funções.

A pessoa com deficiência, comumente, é vista como aquela que se diferencia do tipo humano “normal”, entretanto, o desenvolvimento comprometido pela deficiência apresenta uma expressão qualitativamente peculiar que se diferencia conforme o conjunto de condições que se realiza [...] Porém, as leis do desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica uma alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura. A cultura provoca uma reelaboração do curso do desenvolvimento humano, sob novas condições e sobre novos fundamentos (CARLO, 1999, p. 77).

Em suma, a exigência de um desempenho deve ser condizente ao ritmo de desenvolvimento do aprendiz. Isso explica o fracasso demonstrado pelo estudante com deficiência intelectual no universo escolar, quando não compreendido e, assim, não atendidas as suas especificidades.

O processo de aprendizagem necessita, num primeiro momento, acontecer através das interações do sujeito com o meio e das suas relações sociais, ou seja, parte do plano social para um plano individual. É na relação com o outro que a criança percebe a realidade e internaliza suas formas culturais, por meio da linguagem e das significações aprendidas, de acordo com o conhecimento que possui.

Portilho (2011a) afirma que, para Vygotsky, não é o nível de desenvolvimento do indivíduo que determina o que pode aprender, mas o ensino que possibilita esta evolução, inclusive em relação ao aperfeiçoamento do potencial que poderá evidenciar uma habilidade. É preciso refletir no processo de aprendizagem e na perspectiva de acompanhamento, impulsionando um ao outro. Esse acompanhamento, chamado por Vygotsky de mediação, pode ser realizado pelo professor ou por seus pares no processo, mas são as condições de ensino que apresentam um papel relevante para a organização do trabalho pedagógico, tanto nas atividades propostas como nas questões do espaço físico (PORTILHO, 2011a).

O autor traz uma visão mais universal da ação cognitiva humana, não por meio de estágios, mas pelos fatores internos preponderantes, de modo que a aprendizagem dependa do progresso que se dá a partir das relações sociais e de outros aspectos singulares como suas próprias experiências vividas. A aprendizagem então, impulsiona as possibilidades do indivíduo e são indissociáveis. Quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

Para Vygotsky (1997), há um desenvolvimento, considerado entre o nível real e o potencial de aprendizagem relacionados entre si. Esta ideia complementa a importância da interação social neste processo de construção das funções psicológicas do ser humano.

Oliveira (1997, p. 60) concluiu que:

A zona de desenvolvimento proximal, refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação.

O caminho de cada indivíduo conta com seu amadurecimento para tornar-se real, e que todo este processo se encontra em constante evolução e transformação. Neste aspecto, Vygotsky (1997), ao referir-se à criança com deficiência intelectual, deixa evidente a necessidade de uma intervenção ativa do mediador, com a finalidade de fomentar a regulação. Assim, o ensino tem como meta o aprimoramento da *performance* cognitiva por meio de auxílios para a ampliação do uso da linguagem e outros instrumentos que colaboram para a regulação e a compreensão das ações do sujeito.

O fato de buscar uma mudança no nível de progresso do sujeito, capacitando-o para a resolução de problemas, propicia questionamentos relevantes sobre quem aprende e quem é considerado como capaz de aprender.

Só quem aprende é inteligente? Um aluno com deficiência pode ser inteligente? Como é interpretado um comportamento inteligente? Como identificar um aluno inteligente? Como estimular os alunos a aprimorarem suas inteligências? São perguntas que geraram diversos estudos, consolidando-se em algumas teorias, realizados historicamente, sempre na tentativa de compreender o fenômeno da inteligência humana.

Encontrar respostas a estes questionamentos conduziu para diversos caminhos, quase sempre com a pretensão de mensurar ou qualificar o indivíduo, para que, assim, fosse possível encontrar pontos fortes e fracos. Apesar das diversas teorias, Howard Gardner (1994) acredita que o alcance da inteligência jamais tenha uma busca concluída.

Aqui há uma página inteira em branco, não é possível deixar esse espaço, é preciso tirar, mas isso altera a numeração apresentada no sumário, por favor reveja esses ajustes

#### **4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A REALIDADE DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Para compreender as dificuldades apresentadas por alguns alunos no ato de aprender, é importante detectar quais são as suas necessidades e, a partir da descoberta das questões que envolvem esse processo, refletir e elaborar procedimentos adequados à superação dos obstáculos. Essa situação não se dá apenas para com alunos com deficiência, mas com todos aqueles que expressam alguma dificuldade na aprendizagem.

Após conhecer alguns aspectos importantes sobre aprendizagem, surgem questionamentos relacionados às dificuldades apresentadas no ato de aprender. Como é possível identificar o que dificulta a aprendizagem? A partir de quais parâmetros se podem compreender os obstáculos expressos pelos alunos durante o processo de ensino e auxiliá-los a superar?

Segundo Moojen (1999), os termos “dificuldades” e “problemas de aprendizagem” têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática de clínica escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes, apesar de ser um aspecto muito pouco conclusivo.

“Dificuldades de aprendizagem” são todos aqueles entraves provocados não só por problemas cognitivos e/ou emocionais, mas também por situações geradas pelos contextos dos ambientes educacionais. É diferente dos termos “distúrbios de aprendizagem” ou “deficiência intelectual”, os quais se referem a questões intrínsecas do aluno, como disfunções neurológicas adquiridas ou de formação genética.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias” (COLL *et al.*, 1995, p. 12, grifo do autor).

Para Coll e colaboradores (1995), é preciso considerar que este conceito voltado a um sujeito não pode ser considerado inalterável e refere-se a uma avaliação de análise a fatores sociais, culturais e educacionais, normalmente em busca de um resultado esperado pela sociedade.

As causas da deficiência intelectual em suas variações e complexidades são narradas pelos psicológicos como suspeitas e hipóteses desta realidade. Isto se dá por inúmeros fatores de origem genética, ambiental, multifatorial ou de causa desconhecida, tais como: casos de complicações perinatais, má-formação fetal, problemas durante a gravidez, desnutrição severa,

envenenamento por metais pesados durante a infância, situações que podem acarretar problemas graves de desenvolvimento intelectual, que atinge cerca de 1% da população jovem (VASCONCELOS, 2004).

Para realizar uma avaliação das limitações da DI é preciso que ela seja contextualizada, de acordo com a realidade do sujeito, sua faixa etária, considerando as diversidades culturais e linguísticas que o envolvem, além de conhecer sua própria história de vida, assim como seus fatores comportamentais. Cumpre entender que o aluno possui tanto limitações como potencialidades, e, em vista disso, propor estímulos, que, respeitando sua singularidade, favoreçam o seu desenvolvimento.

Um diagnóstico, feito por um profissional, com critérios e análises bem definidos, colabora para o reconhecimento das fragilidades da criança que impedem o avanço das suas habilidades mentais gerais. Os resultados dessa avaliação podem ser os pontos norteadores das aplicações de estratégias significativas para a melhora no raciocínio, nas resoluções de problemas, nas noções tempo-espaciais, nas questões que envolvem os valores monetários, na compreensão em geral, no uso da linguagem de forma sistematizada e coerente.

A criança com deficiência intelectual pode apresentar um conhecimento limitado com falta de entendimento das situações do cotidiano, até mesmo nas atividades consideradas comuns para outras pessoas. Principalmente quando lhe é solicitada a capacidade de argumentação, que precisa ser estimulada pelo processo de socialização no ambiente escolar.

Em muitos casos, as pessoas com DI apresentam comportamentos que diferem da maturidade esperada na idade cronológica que possuem, porém há muitas limitações que podem ser superadas, por intermédio de estímulos sistematizados, além de adaptações e adequações em situações escolares, familiares, sociais e pessoais, principalmente através das oportunidades geradas a partir da inclusão social.

Logo, é preciso considerar que tais limitações não poderão nunca ser determinantes para o processo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos. Segundo a ótica da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (2000), todas as pessoas têm potencialidades para aprender, visto haver várias manifestações da inteligência. No caso das crianças, é preciso estar atento a suas particularidades, para descobrir o que lhe é mais fácil ou mais difícil para aprender, antes de considerá-las incapazes no contexto escolar. De acordo com suas pesquisas, todos os indivíduos são inteligentes, mas se expressam de maneiras diferentes (GARDNER, 2000).

Cada ser humano possui uma realidade cultural, de acordo com suas vivências no espaço familiar e escolar que o levam a progredir ou não em suas aprendizagens. Portanto, em todos

os ambientes deve haver proposições de atividades diferenciadas, de acordo com as capacidades cognitivas do sujeito.

Contudo, ainda há, na realidade, professores que insistem em valer-se de propostas metodológicas únicas no ato de ensinar. Não entenderam ainda que é essencial oferecer caminhos diferenciados para a aprendizagem, embasados nos interesses, nos ritmos e nas potencialidades de cada um, respeitando as histórias e os históricos dos seus estudantes.

Gardner (1999, p. 118) indica que “Sob condições razoavelmente favoráveis, a criança começa a buscar informações e fazer perguntas...”. A proposta de trabalho do professor precisa contemplar possibilidades de compreensão dos conteúdos, identificando e respondendo às dúvidas, a fim de contribuir para a construção do conhecimento do aluno. Cabe prestar atenção que cada um aprende de um jeito e, a partir de então, proporcionar meios para uma participação ativa nas atividades desenvolvidas. Essa é uma questão primordial para a criança com deficiência intelectual. Quando o professor ensina por um único caminho, a singularidade humana é desrespeitada, podendo gerar bloqueios que tragam como consequência o fracasso escolar.

Segundo Gardner (2000, p. 143):

As pessoas não são iguais, nem as inteligências. Uma das observações mais frequentes em todas as culturas é a de que algumas crianças sobressaem em determinadas atividades. Há crianças que aprendem mais cedo do que as outras da mesma idade a falar, cantar, memorizar músicas, se orientar em terreno desconhecido, dominar e vencer jogos físicos ou cerebrais, e assim por diante.

Tendo em conta que cada um é um, que cada um tem uma maneira própria de aprender, também é preciso entender que o tempo de cada um pode ser diferente. Sendo assim, é crucial que essa individualidade seja considerada na execução das atividades, visando gerenciar a autonomia e a autoconfiança como uma conquista significativa para minimizar as dificuldades.

Logo, compreender que as pessoas não são iguais e, portanto, cada um tem seu ritmo de aprendizagem, pode impedir que o período escolar vivido pelo estudante seja desestimulante e sacrificante. Não é fácil para uma criança superar suas dificuldades sozinha, ela precisa de apoio para amadurecer intelectual e emocionalmente.

Gardner (1999, p. 119, grifos do autor) afirma que:

Palavras de aprovação (“Certo”, “É isso aí”, “Bom para você”) podem reconhecer que a criança falou, que ela disse algo relevante, que a resposta dela é audível, bem expressa ou gramaticalmente correta; ou que a resposta exhibe um certo valor de verdade.

Esta diretriz, apresentada por Gardner, da valorização das tentativas do estudante, redefine conceitos e busca provocar a visão das potencialidades que levam à confiança. Nesse

sentido, o processo de construção do conhecimento poderá afastar-se do sentimento de incapacidade e colaborar na perda de seu efeito.

Gardner (2000, p. 186) explica que: “Conhecer as mentes dos alunos representa apenas o primeiro passo. Crucial, então, é um esforço para aproveitar esse conhecimento na tomada de decisões sobre currículo, pedagogia e avaliação”. O autor complementa essa orientação, afirmando que o educador deve ter um olhar não apenas para os resultados, mas para as evidências reveladas nos erros durante o processo em que este aluno foi avaliado. É preciso considerar os seus pontos de progresso e identificar as melhores rotas de acesso ao conhecimento para que ele obtenha sucesso.

A escolha do método e das estratégias é uma das competências imprescindíveis para um professor. Carrasco (2004, p. 29) define o termo “estratégia” como sendo o “modo de atuar que facilita a aprendizagem”. Defini-la adequadamente é um modo para auxiliar o aluno a resolver os problemas a serem enfrentados, estimulando os potenciais das inteligências que ele traz consigo.

O educador precisa revisitar os caminhos que escolhe para ensinar, diversificando as estratégias de ensino, sem esquecer de verificar o processo percorrido para levar o aluno à compreensão. Alterar os procedimentos para facilitar o acesso da criança ao conhecimento é imprescindível, quando diagnosticadas as suas dificuldades.

Em sendo assim, Gardner (2000) sugere que, independente da área ou disciplina, é necessário utilizar as rotas facilitadoras do seu acesso à aprendizagem, sem esquecer que um caminho único de ensinar não atinge o sucesso de todos.

Quando se trata de alunos com deficiência intelectual é ainda mais relevante propor diferentes de rotas e alternativas para um mesmo objetivo. Isso pode ser viável através de atividades práticas diversificadas que estimulem a aprendizagem, por exemplo, utilizar imagens ou objetos do uso diário do estudante para trabalhar alguns conteúdos; contar histórias em que apareçam personagens conhecidos (nome de amigos, colegas da turma, familiares); construir sequências, usando desenhos; entre outras. Tudo são estratégias que poderão colaborar para que ele compreenda. Todavia, não se pode esquecer que cabe idealizar meios de acesso novos, pois, para cada aluno, poderão ser necessárias inúmeras tentativas até que se atinja o objetivo idealizado.

O ponto de partida de um trabalho docente deve ser o de buscar o caminho mais fácil para a aprendizagem do seu aluno. Embasando-se nos conhecimentos da Teoria das Inteligências Múltiplas, Nista-Piccolo (2017) apresenta que o trabalho de Gardner produz muita

relevância pelo fato de contar com estudos científicos produzidos a partir de crianças normais, superdotadas e aquelas que eram normais e sofreram algum dano cerebral, direcionando a alteração da avaliação da inteligência antes baseada apenas em resultados de testes (conhecidos como QI).

Laudos equivocados em relação às possibilidades de desempenho das crianças com deficiência intelectual fizeram parte da história durante muito tempo. Assim como as avaliações de inteligência pautadas nos testes de QI. É preciso observar a criança como alguém dotado de potenciais e fragilidades, que precisa de um planejamento adequado para a mediação necessária na elaboração de suas rotas de acesso para a aprendizagem. Vygotsky (1997) explica que o ponto real de aprendizagem deve ser reconhecido para que se possa planejar um ponto ideal, mediando o conhecimento através da zona proximal de aprendizagem para a conquista da autonomia de quem aprende.

No trabalho do estudante com deficiência intelectual, o ponto real da aprendizagem será analisado inicialmente através da anamnese, que precisa ser realizada com muita calma, atenção e ponderação. Estes apontamentos precisam ser revisitados sempre, pois eles apresentarão o ponto do real da aprendizagem do aluno atendido. Chego a ousar prever que estes momentos devem ser ao final de cada atendimento, pois os encontros podem revelar características fundamentais e ainda não observadas, as quais ajudarão para construir propostas de planejamento e novas mediações para o conhecimento.

Alguns desafios do professor no enfrentamento desta realidade são muito evidentes: um dos primeiros é resgatar o valor do conhecimento como um bem necessário a ser adquirido; outro ponto é aproximar o ambiente escolar da realidade da vida do estudante, viabilizando o conhecimento adquirido como colaborador dos seus objetivos pessoais. Desta forma:

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo (CANDAUI, 2000, p. 15).

Um espaço educacional que pretende ser transformador deve ser rico em possibilidades de criar, discutir, compreender e explorar. Idealiza-se uma escola que ultrapassa a visão apenas de controle do que o aluno precisa saber ou não, que se preocupa com a formação humana antecedendo à capacitação.

A escola ideal para a criança com deficiência é aquela que vai além da apresentação do currículo oficial, que compreende a necessidade de oportunizar ao final do processo não somente o conhecimento adquirido culturalmente, mas sua utilização e o gerenciamento de seu

uso para a resolução dos problemas na vida em sociedade. Um espaço onde o desenvolvimento da autonomia não foque apenas nas dificuldades deste futuro cidadão, mas em suas conquistas e potencialidades desenvolvidas até determinado momento e que estas atitudes sejam provedoras da reflexão na comunidade escolar.

Em suma:

...não existem crianças com Dificuldade de Aprendizagem, o que ocorre no sistema de ensino é a privação de situações de aprendizagem que contemplem a forma de aprender dessas crianças. Pode ser que as reais potencialidades do aluno com dificuldade de aprendizagem não sejam validadas no contexto escolar. Se a criança estiver inserida em situações de aprendizagem que se adaptem à sua forma natural de aprender, certamente seus potenciais serão desenvolvidos (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 197).

Em vista disso, é imperioso mudar a realidade do contexto escolar e as práticas pedagógicas, fomentar nos educadores a aquisição de um olhar para a individualidade, proporcionar atividades específicas que contemplem as potencialidades do educando.

Dessa forma, será possível eliminar as fragilidades dos alunos e realçar suas maiores habilidades do aluno. Evidentemente, se o professor tiver conhecimento do interesse da criança, qualquer que seja ela, ele estará apto para propor rotas de acesso, produtivas, visando ao estímulo e ao desenvolvimento do educando.

No caso do aprendiz com deficiência intelectual, essa atenção precisa ser redobrada, pois ele precisa de mudanças diárias nos atendimentos das Salas de Recursos, com ferramentas e proposições de trabalho baseados em seus interesses. O educador do atendimento educacional especializado precisa considerar seus objetivos para oportunizar diferentes caminhos rumo ao processo de aprendizagem no cotidiano escolar que refletirá na vida social deste futuro cidadão.

## 5. A PESQUISA

Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, ou seja, com foco na qualidade do fenômeno investigado. Analisar resultados no âmbito das práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem nos permite compreender diferentes perspectivas da Educação no Brasil. Triviños (1987, p. 124, grifos do autor) nos alerta sobre alguns pontos:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade

Sendo assim, torna-se evidente adotar uma abordagem qualitativa, quando o interesse da pesquisa for observar a qualidade das informações coletadas, interpretando-as na sua realidade. No caso de aspectos educacionais, os dados analisados podem propor elementos que colaborem para sua manutenção ou alteração.

Na década de 1970, três bases teóricas influenciaram a pesquisa qualitativa: o enfoque estrutural-nacionalista, o enfoque fenomenológico e o enfoque histórico-estrutural que utiliza o método materialista dialético.

Estas três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador. [...] cabe levantar três ressalvas. Em primeiro lugar, esta dificuldade para definir a pesquisa qualitativa com validade absoluta não significa que não sejamos capazes de caracterizá-la através de peculiaridades essenciais que justifiquem sua existência. [...] Em segundo lugar, apesar de haver afirmado que a dimensão teórica da pesquisa qualitativa seria dada pelo pesquisador, devemos afirmar, sem que isto se constitua numa proposição essencial, que o tipo de pesquisa qualitativa denominada "pesquisa participante" (ou "participativa") pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda. Em terceiro lugar, não obstante reconhecer os obstáculos que existem para caracterizar genericamente a pesquisa qualitativa, vamos intentar esboçar um corpo de ideias que trazem uma linha identificadora deste tipo de investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 125-126).

Esta pesquisa tem um enfoque dialético, pois tem o objetivo de transformar a realidade estudada, sem ficar somente na compreensão dos significados que surgem dos pressupostos. Portanto, busca as raízes desses pressupostos,

[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

É recomendável que o pesquisador, ao iniciar sua pesquisa, se baseie numa fundamentação teórica e numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão. A pesquisa fundamentada em conceitos e princípios teóricos pode responder aos questionamentos que geraram o estudo em questão. As variáveis apresentadas no decorrer da pesquisa devem ser descritivas para sua maior credibilidade.

Triviños (1987, p. 133) alerta o pesquisador para considerar que “[...] os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”, ou melhor, ao pesquisar, ao encontrar respostas para suas indagações, cumpra não se distanciar do rigor científico.

O tipo de pesquisa a ser desenvolvido em nosso estudo é descritivo, através do caráter exploratório. Triviños (1987) esclarece que a característica principal desse tipo é a descrição de fatos ou fenômenos de determinada realidade.

Neste processo, o pesquisador age concomitantemente como sujeito e objeto de suas pesquisas, pois as situações investigadas são analisadas de forma não métricas e se valem de suas qualidades. Segundo Deslauriers (1991), o ato de produzir informações, independente do seu tamanho deve ser capaz de proporcionar a possibilidade de uma nova informação, seja ela profunda ou ilustrativa. Em sendo assim, um aspecto importante neste trabalho com enfoque qualitativo é o pesquisador examinar os dados coletados, sem pré-julgamentos em suas observações e análises, evitando qualquer influência de suas próprias crenças, que possam contaminar os resultados.

O estudo teve início com a descrição das necessidades, das dificuldades e dos obstáculos identificados na prática do docente das Salas de Recursos, a partir de sua realidade. Na função de professora coordenadora de Educação Especial do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Itapetininga, acompanhamos os professores que dão atendimento educacional especializado nas Salas de Recurso em todas as escolas pertencentes a essa Diretoria. Nos encontros técnicos realizados durante todo o ano de 2019 e 1.º semestre de 2020, com os professores responsáveis pela aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, verificamos uma série de problemas em suas atuações, tais como: práticas repetitivas executadas pelos professores, sem que demonstrassem preocupações mais significativas com o aprendizado dos alunos; ações pedagógicas nas quais os professores tentavam quebrar barreiras impeditivas de um trabalho planejado a ser desenvolvido. Essas constatações, percebidas durante os encontros de orientação, e os debates acontecidos tanto presencialmente como *on-line* (em 2020), geraram vários questionamentos, como por exemplo: é possível fazer diferente?

Quais seriam outras possibilidades didáticas para ensinar esse aluno? Por que o planejado nem sempre pode ser ensinado?

Assim nasceram as primeiras reflexões sobre as relações entre o quê e como ensinar e sobre a prática pedagógica desenvolvida na atuação docente com estudantes com deficiência intelectual no percurso de sua formação. Mas as reflexões não poderiam se limitar às observações feitas nos encontros. Era fundamental ouvir os professores, conhecer as suas dificuldades no ato de ensinar. E desse modo foi delineada a pesquisa.

A partir dos apontamentos levantados nas observações dos encontros, foram elaboradas perguntas que pudessem revelar as dificuldades e as barreiras encontradas pelos professores de Educação Especial, em suas práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos.

### **5.1 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa se desenvolveu em vários momentos: elaboração do projeto, encaminhamento ao CEP, levantamento de professores específicos da temática em estudo, contatos e convites, elaboração e envio do questionário, levantamento das respostas, 1.<sup>a</sup> redução gerando Unidades de Significado e 2.<sup>a</sup> redução gerando categorias de análise para finalizar com a interpretação dos dados e a apresentação de princípios importantes, pautados na TIM, como elementos básicos para o ensino aos alunos com deficiência intelectual.

Após aprovação do projeto de pesquisa no CEP, autorizado com o n.º 4.387.767, o questionário *on-line* foi enviado, juntamente com um convite, aos 20 professores da Diretoria de Ensino, que se enquadram nos critérios definidos como público-alvo neste estudo, pertencentes à região de Itapetininga, a qual abrange nove municípios: Tatuí, Alambari, Sarapuí, Angatuba, São Miguel Arcanjo, Paranapanema, Holambra, Itapetininga e Guareí.

Os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e responderam às seguintes perguntas de um Questionário (Apêndice B):

- 1- Quais são as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, como docente das Salas de Recursos?
- 2- Quais são as barreiras que impedem que você atinja seus objetivos no ato de ensinar?

- 3- No seu ponto de vista, quais ações podem contribuir para um atendimento eficaz nas Salas de Recursos?
- 4- Qual o mecanismo de acompanhamento que você está utilizando durante o período da Pandemia (COVID-19)?

Todos os professores convidados responderam ao questionário, gerando 20 respostas (Anexo B) em cada questão. A análise desta pesquisa, pautada nos estudos de Minayo (2001), nos conduziu a uma sistematização das respostas, buscando encontrar convergências sobre todas elas, apontando os entraves em suas atuações.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Sendo assim, cabe ao pesquisador, após a leitura da descrição dos dados, realizar a análise sistemática, organizando-os em unidades significativas, agrupando-os, conforme o contexto em que se apresentam, gerando categorias de análise.

## 5.2 Resultados apresentados

Na primeira redução das respostas dadas à 1.<sup>a</sup> pergunta pelos 20 professores, identificamos 7 Unidades de Significado convergentes, que traduziam os seus depoimentos:

1.<sup>a</sup> pergunta: *Quais são as dificuldades encontradas na sua prática pedagógica, como docente da Salas de Recursos?*

UNIDADES DE SIGNIFICADO	
1	A falta de compreensão da equipe de professores e de apoio dos profissionais da saúde aos alunos com deficiência.
2	Impossibilidades de maior interação com o aluno.
3	Não têm dificuldades ou não expressam quais são as dificuldades.
4	Falta de material de apoio.
5	Falta de conhecimento dos professores.
6	Impossibilidade de atendimento individualizado pelo tempo e pelo n <sup>o</sup> de alunos.
7	Falta de apoio dos pais, deixando de incentivar os filhos.

Na primeira redução das respostas dadas à 2.<sup>a</sup> pergunta pelos 20 professores, identificamos 8 Unidades de Significado convergentes, traduzindo os seus depoimentos:

2.<sup>a</sup> pergunta: *Quais são as barreiras que impedem que você atinja seus objetivos no ato de ensinar?*

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	
1	Falta de apoio dos professores, equipe gestora e profissionais da saúde.
2	Impossibilidade de interação com os alunos.
3	Nenhuma barreira.
4	Falta de material de apoio.
5	Impossibilidade de atendimento individualizado.
6	Limitações e interesses dos alunos.
7	Falta de apoio da família.
8	Barreiras culturais.

Na primeira redução das respostas dadas à 3.<sup>a</sup> pergunta pelos 20 professores, identificamos 4 grandes Unidades de Significado correspondentes à atribuição feita, apresentando subunidades correlacionadas, que contextualmente traduziram o pensamento deles sobre possíveis ações para um melhor atendimento:

3.<sup>a</sup> pergunta: *No seu ponto de vista, quais ações podem contribuir para um atendimento eficaz na Salas de Recursos?*

<b>UNIDADES DE SIGNIFICADO</b>	
1	- Maior participação, interesse, cooperação, amor e interação dos professores para com os alunos; - Atitudes de respeito, comprometimento, receptividade e humildade dos professores; - Elaboração de práticas inovadoras e estimuladoras, coerentes com o nível de desempenho dos alunos.
2	- Maior comprometimento dos alunos.
3	- Oferecimento pela escola do material adequado ao desenvolvimento eficaz das aulas; - Oferecimento de formação continuada aos professores; - Cobrança mais eficiente das ações dos professores do ensino regular.
4	- Maior compromisso da família com o desenvolvimento do seu filho e participação na escola.

A 4.<sup>a</sup> pergunta ajudou-nos a conhecer os meios usados pelos professores para darem continuidade à formação de seus alunos com deficiência intelectual, em tempos de pandemia. Nessa circunstância apenas 20% dos alunos estão sendo atendidos de forma remota e 30% estão buscando atividades impressas e 50% não estão sendo atendidos devido à pandemia, por opção de seus familiares.

A segunda redução foi realizada a partir de todas as Unidades levantadas no total das questões, gerando 4 grandes categorias de análise contextualizadas sobre as dificuldades e as ações expressas para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência intelectual pelos professores em seus depoimentos. Essas categorias contextualizam aspectos relacionados aos

professores, aos alunos, à escola e aos familiares, e foram interpretadas à luz dos estudos teóricos que subsidiam o trabalho.

Foram descartadas, nessa segunda redução, unidades que não deixavam claras tanto as dificuldades como as barreiras, declarando apenas que elas existem sem especificá-las quais são; ou ainda, aquelas que relatam não ter nenhuma dificuldade para atuar com esses alunos. Interessava-nos identificar quais os obstáculos encontrados por eles e quais seriam as ações possíveis para mudar e melhorar esse atendimento.

### **5.3 Interpretação dos dados**

#### **Categoria 1 – Aspectos relacionados às atuações dos professores**

Foram vários apontamentos sobre atuações docentes, tornando evidente a necessidade da comunicação e o envolvimento dos professores do ensino regular que também são responsáveis pelo aprendizado desta criança. A parceria entre todos os envolvidos com o processo de ensino – professor de Educação Especial, professor do ensino regular e toda a equipe multidisciplinar que avalia esse estudante –, é um dos elementos-chave para que haja um aperfeiçoamento da aprendizagem dele, sendo respeitado de forma completa e integral.

Os professores revelaram não só desconhecer a maneira de elaborar práticas de sucesso na construção de conhecimento do aluno, como também a falta de interação com os professores do ensino regular, o que poderia facilitar a produção de atividades mais exitosas.

Amaral e Nista-Piccolo (2019) destacam que a ausência de atenção por parte dos professores pode ser prejudicial à criança com deficiência intelectual. O trabalho pedagógico do professor no ensino regular, com 30 alunos, necessita da colaboração do profissional que atua na Salas de Recursos para a aquisição de ferramentas que proporcionem estratégias eficazes para a compreensão do aluno de acordo com suas necessidades.

Outros profissionais envolvidos na avaliação desse estudante podem comprometer o avanço de sua aprendizagem, quando os professores não conseguem obter respostas aos seus questionamentos sobre o comportamento dele. Toda equipe multidisciplinar precisa trabalhar, uns oferecendo respaldo a outros, para identificar quais são as reais dificuldades na aprendizagem, e assim, definir as rotas de ensino. Gardner (1999) declara a relevância de identificar por que o aluno não aprende para desenhar os caminhos que possam facilitar sua aprendizagem.

Para conhecer o aluno, é essencial que se conheça seu histórico de amadurecimento no processo de aprendizagem e, assim, compreender o tempo que ele necessita na construção do conhecimento. Esse é um fator colaborador para o respeitar e para integrá-lo.

Os professores pontuaram, ainda, que se espera dos educadores do ensino regular atitudes de carinho e amor em relação às crianças com deficiência intelectual que estão inclusas neste ambiente escolar. Os participantes da pesquisa observaram que a dimensão afetiva é um dos entraves no sucesso da aprendizagem. Há uma relação direta entre o ato de aprender e os fatores emocionais. Não se trata, no entanto, de considerá-lo incapaz. O que se entende por afeto é um acolhimento do estudante, uma aproximação pedagógica que respeite o seu tempo de aprendizagem, que entenda as suas dificuldades. Deseja-se o comprometimento deste profissional para com seu aprendiz. Amaral e Nista-Piccolo (2019, p.99), ao estudar sobre a criança com Síndrome de Down, reforçam esse aspecto, esclarecendo que: “As condutas afetivas por parte dos professores para com a criança com síndrome de Down muitas vezes são expressas de forma exagerada, às vezes infantilizada”. Esse tipo de posicionamento afasta a autonomia do estudante e o torna dependente de colegas ou professores para suas aquisições e possibilidades de aprendizagens. Ser afetivo é se preocupar com sua formação integral, antes mesmo de se pensar na sua capacitação.

A rigidez na proposição de atividades e a inflexibilidade nas proposições de tarefas em sala de aula podem ser fatais. Para que haja o progresso, é necessário encorajamento, evitar que o aluno se sinta envergonhado, infantilizado ou penalizado por seu fracasso. Esta atitude, mesmo que de forma inconsciente, pode gerar desinteresse e ausência de autoconfiança, desmotivando a participação em aulas.

Outro apontamento revelado pelos professores foi em relação à necessidade do conhecimento da história de vida de seu aluno com deficiência intelectual, não para julgar o que foi e o que não foi realizado de forma adequada em seu desenvolvimento, mas para observar aspectos que representem obstáculos aos avanços e aos progressos na aprendizagem, relacionando os fatos. Esta dinâmica influencia a prática de proposições diferenciadas, possibilitando o ensino por várias rotas de acesso ao conhecimento para um mesmo objetivo, ajustadas para as diferenças individuais do sujeito (GARDNER, 2000).

Com demasiada frequência, a importância das práticas inovadoras apareceu em prol do ato de ensinar. É essencial que as atividades aplicadas sejam sempre renovadas, caso contrário a repetição das tarefas desmotiva o aluno para aprender. Cada proposta tem sua finalidade de acordo com a necessidade e o tempo adequados ao aluno, coerente com o nível de sua cognição.

Uma ação pedagógica exige responsabilidade do professor diante do processo de ensino que imprime. Ele tem de se preocupar com a aprendizagem de todos os seus alunos, inclusive daqueles que apresentam dificuldades para aprender. (AMARAL; NISTA-PICCOLO, 2019, p. 98).

As autoras validam a relevância de práticas que atinjam a todos sem que se possa observar aquele que não alcançou a aprendizagem.

As práticas inovadoras também foram destacadas nas respostas que se referem às ações que podem contribuir no atendimento da Salas de Recursos. De acordo com o discurso dos professores, as atividades estimuladoras e que atendem as propostas das TIM podem garantir a participação plena dos estudantes, gerando o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, e dessa forma, alterando comportamentos no processo de aprendizagem.

Ao apontar para inovação, cumpre ao professor do ensino regular preparar uma diversidade maior de oportunidades para que o aluno possa realizar a tarefa, escolhendo o caminho que mais lhe aprouver. Sua capacidade de desempenho não pode ser predefinida pelo educador, o que, certamente, exige flexibilidade no seu método de ensinar, considerando as inúmeras possibilidades de entendimentos, sem deixar ninguém à parte.

O professor precisa contar, inclusive, com a cooperação dos outros alunos da turma para estimular aqueles que mais precisam de auxílio para aprender.

Quando a direção e os especialistas da gestão escolar respaldam o trabalho do professor da Salas de Recursos com uma proposta educacional, de forma participativa e descentralizada, tornam-se mais fáceis as suas atribuições. Há situações em que alguns professores trazem ideias novas, diferentes das práticas habituais, mas nem sempre elas são bem recebidas pelos colegas ou pelos demais membros da unidade escolar, pelo fato de ser algo desafiador. O novo desequilibra e provoca o fazer diferente no cotidiano escolar. O incentivo à criação e à liberdade na atuação docente, possibilitando experimentações de alternativas na forma de ensinar, permitindo sair do comum e dos métodos repetitivos, são ações que impactam na evolução do conhecimento dos alunos.

A autonomia do professor para gerenciar experiências novas aos alunos com deficiência intelectual poderá colaborar para o reconhecimento das capacidades e o respeito a limitações destas crianças. Evidentemente que um bom planejamento é imprescindível para melhorar as condições dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como a avaliação constante dos avanços e das necessidades de ajustes nestas proposições.

Muitas dificuldades e barreiras expressas pelos professores estão relacionadas às suas próprias atuações docentes, demonstrando falta de conhecimento especializado, falta de cursos de formação continuada, ausência de mudanças em suas práticas pedagógicas de insucesso, com

olhar limitado às capacidades do aluno com deficiência. Ao mesmo tempo em que eles declararam ações significativas que podem alterar toda a estrutura do trabalho a partir da colaboração de outros, refletiram suas posturas acomodadas. Apontaram, ainda, barreiras impostas pelo sistema de ensino, mas muito, mais, pelas condições oferecidas, recursos disponibilizados que influenciam suas atuações didáticas.

### **Categoria 2 – Aspectos relacionados ao aluno**

Com respeito às unidades de significado que destacam o comportamento dos alunos, evidenciamos que as limitações cognitivas apresentadas por eles são as barreiras mais difíceis de serem ultrapassadas, impedindo-os de atingir os objetivos propostos.

A imprecisão em avaliações e laudos feitos sobre os alunos com deficiência intelectual para o atendimento nas Salas de Recursos aponta uma diversidade muito grande nesta modalidade de ensino. Isso dificulta uma análise mais cuidadosa do professor que busca distinguir os melhores caminhos para uma intervenção específica no atendimento educacional especializado, identificando as necessidades deste aluno no ensino regular, com vistas a uma educação inclusiva.

Portanto, é importante salientar que

é por meio de mais estudos e pesquisas sobre a etapa de escolarização e aprendizagem dessas crianças que podemos desenvolver instrumentos de ações pedagógicas mais direcionados, específicos e eficazes nas formas de ensiná-las (AMARAL; NISTA-PICCOLO, 2019, p. 69).

Ações que possam intensificar a preparação dos profissionais para compreender melhor as capacidades individuais dos alunos devem ser uma constante. É preciso que os educadores busquem auxílio e formações adicionais para poder compreender as áreas nas quais a criança apresente fragilidade. Estas limitações podem servir de pistas ao professor para encontrar instrumentos de ação pedagógica mais adequados em suas intervenções, visando superar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. São movimentos que podem estimular a participação e o interesse deles na Salas de Recursos.

Para os professores um item relevante apontado foi o comprometimento destes alunos com sua aprendizagem, o qual pode variar, se intensificando ou diminuindo, de acordo com o seu nível de motivação. Atividades que consigam investigar suas preferências e suas facilidades colaboram com isso. É preocupante também o fato de essas crianças se tornarem sobrecarregadas, devido às demandas em sua formação, com a proposta de absorver muitas informações desde muito cedo. Na visão dos professores que participaram da pesquisa, quando

há reponsabilidade do próprio aluno em não faltar às aulas, é possível desenvolver conteúdos sequenciais, fator que auxilia na compreensão das informações a serem apreendidas.

As barreiras da deficiência intelectual diferem muito das encontradas nas demais deficiências, pois repercutem efetivamente na construção do conhecimento e na maturidade. Esse aluno precisa ultrapassar diversos níveis de compreensão para enfrentar situações por vezes ainda não vividas.

Os prejuízos na aprendizagem são claros quando a proposição de atividades se pauta em simples repetição, pois não colaboram para a construção dos conceitos. Propostas que permitam o domínio em suas ações, autonomia em soluções aos problemas, significados sobre os objetos de estudo, podem facilitar o processo de aprendizagem, quando respeitado o tempo do aluno e realizado de maneira progressiva. É um exercício de desenvolver a abstração, que precisa ser estimulado e provocado, a partir de ações práticas em pensamento.

O atendimento educacional especializado propicia ao aluno espaço para expressar sua interpretação do mundo em que vive, dar voz às suas vivências, posicionar-se de forma autônoma e criativa diante do conhecimento.

Como há realidades de crianças passivas e dependentes do outro, este posicionamento pode reforçar a visão de incapacidade. Nessa situação, algumas atitudes podem ser entendidas como ausência ou baixa comunicação, analisadas com base em altas expectativas, ou por considerar que apenas o fracasso e a frustração podem fazer parte de sua realidade.

Normalmente estas crianças, e ou seus familiares, não acreditam que haja potencial a ser desenvolvido, desencadeando, assim, a desmotivação e a ausência de comprometimento por parte de alguns alunos.

Os professores especialistas se queixaram da dificuldade em interagir com alguns alunos, mas reconheceram que muitas vezes poderiam ser mais receptivos e interpretar melhor suas limitações. Identificaram a falta de envolvimento socioemocional entre todos que atuam com eles como um reflexo de inter-relações pessoais problemáticas.

### **Categoria 3 – Aspectos relacionados à escola**

Das barreiras que dificultam a prática pedagógica, na Salas de Recursos, por parte da escola, foi apontado com alta convergência a ausência de material adequado para a criança com deficiência intelectual, impedindo o desenvolvimento eficaz das aulas, segundo os docentes. Descreveram que precisariam de salas especiais, materiais pedagógicos adequados e atividades orientadas pela própria escola.

É importante apontar que os professores participantes desta pesquisa são educadores da rede estadual de São Paulo e que, atualmente, as verbas encaminhadas às escolas não são direcionadas como em períodos diversos da história da Educação Especial. Uma vez que, hoje em dia, a verba vem em conjunto com as demais verbas, é preciso que a gestão escolar realize as aquisições necessárias, ouvindo os profissionais responsáveis neste atendimento.

No período de 2000 a 2010, foram enviados para as escolas, através de aquisição da Secretaria da Educação, materiais enviados para as Salas de Recursos, supervisionados em suas instalações neste espaço, como: televisores, computadores, impressora e acessórios para seu funcionamento. Posteriormente a este período, aconteceram envios de verbas destinadas à Educação Especial de diversas formas: diretamente para as Unidades Escolares, (é a gestão escolar que pode realizar aquisições de acordo com as necessidades observadas) por intermédio das diretorias regionais de ensino. Nos dias que correm, as verbas são enviadas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), solicitadas pela gestão escolar, mediante relato de suas necessidades.

Isso mostra como é relevante que os gestores escolares saibam decidir sobre a utilização destas verbas, colaborando na aquisição de materiais para os atendimentos nas Salas de Recursos, para proporcionar aos educadores melhores condições de intervenção e oferecer-lhes maiores possibilidades pedagógicas.

A aquisição de jogos, materiais diferenciados para proposição de oficinas é fundamental, pois essas ferramentas viabilizam maior motivação dos alunos, conseqüentemente, maior eficácia das aulas e o desenvolvimento destas crianças

Outro ponto indicado pelos docentes no sentido de contribuir para um atendimento mais eficaz foi o oferecimento de cursos de formação continuada. Muitos professores, que atuam com Educação Especial, embora possuam cursos em diferentes níveis de formação, realizados por instituições especializadas que atendem às exigências desta profissão na educação escolar especial, mesmo assim, declararam não se sentirem suficientemente preparados, quando se deparam com as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos.

Esta função da Educação Especial alterou a formação tanto dos professores especialistas como os do ensino regular, pois todos eles precisam rever e adequar seus conhecimentos para elaborar práticas específicas ao atendimento educacional especializado. Os princípios da inclusão exigem a proposição de práticas que permitam o acompanhamento e a evolução do conhecimento, sem excluir qualquer aluno. A inovação das atividades a serem proporcionadas, e principalmente a maneira de ensinar os alunos, é um requisito imprescindível para a atuação docente, tanto nas salas de ensino regular como nas Salas de Recursos.

Nos dias atuais os professores da rede estadual contam com as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, que são momentos formativos para todos os profissionais da unidade escolar. Certamente este é um espaço marcante para a troca de ideias, sugestões e discussões pedagógicas, específicas para subsidiarem o trabalho docente, podendo promover eficácia no apoio aos alunos.

A formação continuada é uma estratégia capital para a atualização e o aprofundamento didático, mas é na aplicação prática dos estudos teóricos que se pode conhecer os resultados da aprendizagem.

Convidar profissionais externos e especializados no trabalho com crianças com deficiências é uma alternativa interessante para ampliar o conhecimento e a promoção de discussões sobre as temáticas que permeiam os estudos sobre as deficiências. Proporcionar encontros para analisar aspectos genéticos, neurológicos, cognitivos e de aprendizagem, e ainda, debater questões socioemocionais e afetivas é uma forma de aprofundar o conhecimento e fundamentar a elaboração de propostas de trabalho do cotidiano escolar das Salas de Recurso, em parceria com a sala de ensino regular.

Quase todas as barreiras apresentadas pelos participantes da pesquisa referem-se às condições oferecidas pelas escolas, e sugerem ações para superar tanto aquelas que dizem respeito à estrutura que a escola proporciona, como a questão de horários, número de alunos, avaliações, parcerias, reuniões pedagógicas, assim como às relações humanas, com foco nas interações sociais.

Um ambiente escolar adequado, receptivo e acolhedor, facilita a interação com os alunos e seus familiares, além de dar mais oportunidade ao professor de criar propostas, de dialogar sobre suas práticas com os colegas de profissão. São ações expressivas para o progresso no desempenho dos estudantes com deficiência intelectual.

#### **Categoria 4 – Aspectos relacionados à família do aluno com deficiência intelectual**

Prado (1981, p. 9) afirma que: “A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal”. O envolvimento da família no ambiente escolar favorece a participação do aluno. Quando as crianças têm apoio, supervisão e orientação dos pais, além de afeto e carinho em suas relações pessoais, podem apresentar um desenvolvimento saudável. Isso também se dá com a criança com deficiência, e de forma mais intensificada. O compromisso dos pais na estimulação do aprendizado de seus filhos reflete no desempenho escolar deles.

O lar certamente é o primeiro local de aprendizado das crianças e um ponto relevante para a eficácia do atendimento na Salas de Recursos. Os pais são os primeiros incentivadores no processo de aprender destas crianças e automaticamente aqueles que acompanham de perto as notícias recebidas no período neonatal, no nascimento e no pós-natal pelos médicos, especialistas; e nos primeiros anos de vida, o retorno de educadores em relação ao desempenho dos seus filhos. Algumas mães e alguns pais tornam-se fortes e determinados na luta pela superação das dificuldades que os filhos enfrentam, mas outros se sentem inseguros para lidar com essas questões encontradas durante o crescimento destas crianças.

Pareceres negativos sobre o desenvolvimento e o crescimento das crianças com deficiência podem abalar não só a confiança e a esperança de sucesso na vida que os pais têm sobre seus filhos, como a própria autoconfiança da criança.

Assim como afirma Cubero (1995. p. 253), a escola também tem um papel preponderante nas expectativas do desempenho dos alunos com deficiência intelectual:

A escola é junto com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Tanto nos fins explícitos que persegue expressos no currículo acadêmico, como em outros não planejados, a escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e, portanto, para o curso posterior da vida.

Os participantes desse estudo afirmaram com veemência como a falta de apoio e de envolvimento da família é prejudicial à aprendizagem do aluno. Eles se queixaram da ausência deles nos encontros promovidos pela escola e da falta de retorno às solicitações a eles encaminhadas sobre o comportamento dos filhos em casa. Declararam que o apoio efetivo dos responsáveis pode impactar no interesse e na motivação da criança para aprender.

Indicaram ações que podem estimular o diálogo entre escola, família e a própria criança com deficiência intelectual.

O termo deficiência não define o que a criança pode ou não pode fazer, pois é imprescindível compreender suas limitações e estimular os seus potenciais. Há muitos talentos que ficam adormecidos por falta de oportunidades de serem desenvolvidos, de se aperfeiçoarem.

Há várias formas de direcionar os talentos de seus filhos, uma delas é observar desde suas primeiras aprendizagens, como eles aprendem. Acompanhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor se traduz num conhecimento mais profícuo sobre os potenciais que a criança apresenta. Identificar suas facilidades no “fazer algo”, na compreensão que ela expressa sobre o que vê, o que ouve, o que lê, são ações significativas aos estímulos a serem propiciados.

Uma relação família-escola mais efetiva permite realizar a pedagogia da escuta, compreender os avanços do estudante em seu lar, transformando-se em pistas para o processo de aprendizagem do estudante.

Tal quais todas as crianças, as com deficiência intelectual também carecem de incentivos carinhosos, de elogios dos profissionais que os atendem, e também de seus pais. Portanto, cumpre sempre valorizar o esforço da criança e não apenas apontar as suas falhas.

Macedo (1994, p. 199) aborda essa questão, afirmando que com a participação da “família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”.

A proposição de tarefas regulares em casa, que sejam possíveis de realização, podem elevar a autoestima e a responsabilidade no cumprimento de suas obrigações, como por exemplo, ajudar os pais a organizarem o momento da realização das tarefas. Mas os pais também precisam estar atentos e se disciplinarem para, nos momentos com seus filhos, se desligarem de outras atividades, dedicarem um tempo para acompanhá-los, não realizarem por eles as tarefas que eles não conseguem fazer, não fazerem correções que são próprias do profissional da escola. Tudo isso pode fortalecer a relação família-criança e criança-família-escola.

Enfim, há muitos aspectos no ambiente doméstico que podem colaborar ou mesmo prejudicar a capacidade de a criança aprender. A atenção do educador para identificar esses fatores positivos e negativos ao processo de aprendizagem auxilia no fortalecimento dos vínculos da família com o profissional da educação em benefício do aluno.

## **6. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO TRABALHO COM A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Compreender a importância do trabalho que se realiza nas Salas de Recursos no processo de aprendizagem da criança com deficiência é o primeiro ponto relevante, ou seja, cabe reconhecer o apoio que os momentos vividos nesse espaço representam. É ali que o aluno com deficiência terá suas dificuldades acolhidas e terá oportunidade de superá-las, graças a atendimentos eficazes.

O trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos deve ser individual, pois cada aluno precisa ser analisado e interpretado a partir da sua história de vida, da identificação das suas limitações e fragilidades, assim como da verificação dos resultados do processo de aprendizagem até aquele momento. Este olhar inicia-se com uma anamnese realizada pelo educador junto com a família e/ou responsáveis pela criança e os profissionais que a acompanham. Posteriormente, a cada passo, é importante avaliar o progresso conquistado.

Gardner (2000) acredita que é necessário sair da realidade trazida pela escola uniforme do século XX e ir em busca de uma escola centrada na individualidade do aluno, respeitando suas especificidades quanto aos estilos cognitivos para acesso ao conhecimento.

Como as crianças com deficiência intelectual normalmente tendem a ter capacidades limitadas na aquisição da linguagem escrita e matemática, como recomenda Gardner, é preciso perceber como cada uma delas expressa essas dificuldades, para a partir dessa constatação, traçar uma rota para ajudá-las a superá-las.

Tendo em conta que os indivíduos têm um leque de capacidades, mas que se mostram numa composição única, sem igual, é possível compreender outro ponto importante: alterar a estratégia e a técnica de ensino quando uma intervenção não apresentar um resultado eficaz. Não há um sujeito mais, ou menos inteligente, pois diante de situações-problema idênticas cada um age conforme seus conhecimentos adquiridos e faz escolhas específicas para resolvê-las. Cada um de acordo com o nível de seus domínios, isto é, com suas capacidades (GARDNER, 2000).

A compreensão em relação à diferença dos indivíduos direciona para a necessidade de se proporcionar atividades diversificadas, além da variação dos caminhos adotados para ensinar. Se o aluno demonstrar dificuldade para entender determinado conteúdo, deve-se apresentá-lo de outra forma. Há alunos que aprendem melhor ouvindo, outros vendo, outros fazendo, aqueles que precisam do concreto para compreender.

Gardner apresentou uma visão pluralista da mente, reconhecendo que existem “muitas facetas diferentes e separadas da cognição” (GARDNER, 1995, p. 13). Ensinar de forma eficiente exige que se entenda como o aluno aprende melhor.

Estas ideias defendidas pelo autor citado evidenciam que se considere, antes de tudo, que todas as pessoas são inteligentes, porém apresentam diferentes potenciais e habilidades que devem ser reconhecidas dentro do universo escolar. Tendo em mente a constatação deste princípio – todas as formas de demonstrar inteligência merecem a mesma atenção e valorização –, é importante investigar quais são os comportamentos inteligentes que o aluno com deficiência intelectual manifesta e, com base nisso apresentar situações-problema de diversas ordens para observar suas possibilidades de realização.

A inteligência vai além dos resultados apresentados em momentos pontuais e fragmentados num processo de avaliação. O sucesso escolar não pode estar vinculado tão somente a alguns potenciais, há que se compreender o indivíduo em sua essência.

As Salas de Recursos podem ser uma oportunidade para as manifestações da inteligência dos indivíduos ali atendidos. Isso acontece, quando os profissionais proporcionam diferentes estratégias e técnicas de avaliação, permitindo que o aluno, ao ser avaliado, demonstre o que aprendeu, não apenas de uma única forma. Assim como ele aprende “por diferentes caminhos”, do mesmo modo precisa ter a chance de mostrar o que aprendeu “por diferentes caminhos”.

Proporcionar atividades a partir da resolução de problemas próximos da realidade do aluno é um dos mecanismos apresentados por Gardner (1995, 2000). Contudo, para tal, o professor tem que conhecer como é o ambiente que seu aluno vive, quais são suas experiências de vida, seu meio familiar. Só assim será capaz de propor situações-problema, que envolvam pessoas que ele reconhece e fatos que sejam significativos em seu cotidiano, fora do universo escolar. A aproximação da aprendizagem com a prática do seu convívio minimiza as abstrações muitas vezes necessárias, possibilitando o foco no processamento e na finalidade objetivada.

As intervenções vividas nas Salas de Recursos, por um lado, se coerentes com o nível de compreensão do aluno viabilizam a ampliação de suas capacidades; por outro, se repetitivas, desmotivantes e sem significado limitam de maneira decisiva os potenciais intelectuais do indivíduo. Gardner (1994) explica que uma pessoa pode desenvolver capacidades intelectuais por mecanismos de processamento da informação sem finalidades para seu uso, sem saber como aplicar, o que pode representar limitações no desempenho de algumas operações intelectuais específicas.

Em vista disso, o AEE deve levar em conta a evolução ilimitada de cada indivíduo para buscar caminhos diferentes que oportunizem a aprendizagem, acreditando em suas possibilidades e não se acomodando com suas poucas conquistas.

Segundo Gardner (1994), as transformações que a pessoa enfrenta ao longo da vida determinam como as capacidades se organizam. Para ele, biologicamente há uma considerável plasticidade e flexibilidade das conexões neurais que acontecem no crescimento e no desenvolvimento humano, apesar de haver fortes restrições genéticas influenciáveis (GARDNER, 1994). É o conjunto da genética unida ao meio ambiente que contribui para o perfil comportamental e intelectual do indivíduo. Porém, quando direcionado para a questão de habilidades humanas, como criatividade, capacidade de resolver problemas, apreciação de contextos e domínio linguístico, o componente genético passa a ser ignorado.

Os conceitos sobre os fatores genéticos em estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 30 anos fornecem conhecimento mais específico sobre aqueles indivíduos que possuem uma condição neurológica grave, como no caso das crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Este apontamento sugere apenas que há uma consideração a ser respeitada em relação a esta composição genética, porém isso não determina um diagnóstico fechado dos seus talentos e interesses, os quais, unidos ao meio em forma de estímulos e intervenções adequadas, podem prover para que atinjam o máximo de sua competência.

De acordo com o autor, essas intervenções devem ser canalizadas aos potenciais do indivíduo, permitindo experimentações por meio de ambientes enriquecidos, que produzirão mais sinapses e conexões sinápticas que podem ser cruciais para este desenvolvimento (GARDNER, 1994).

Quando são proporcionados nas Salas de Recursos estímulos condizentes com as necessidades do aluno com deficiência intelectual, ele progride no ensino regular, o que pode representar um ponto de partida para a construção de caminhos cada vez mais adequados para sua aprendizagem. Há a necessidade de serem observadas as fragilidades apresentadas por esse aluno, pois muitos possuem dificuldade na questão da abstração. Gardner (1994, p. 38) relata que os achados mais recentes em nível molecular evidenciam que o lóbulo frontal é responsável pela abstração:

No lóbulo frontal, as colunas respondem à informação espacial e temporal referente a objetos que estiveram presentes no campo do organismo. Consideradas em conjunto, as áreas sensorial e motora parecem conter mapas bidimensionais do mundo que representam. À medida que as informações sobre visão, tato e som são abastecidas de uma área cortical para a seguinte, o mapa torna-se progressivamente mais indistinto e a informação transmitida torna-se mais abstrata.

Um ambiente rico em proposições diferenciadas, com experiências relevantes, principalmente nas áreas sensoriais, possibilita a construção das informações que podem levar à abstração. Além disso, propicia o encontro de resolução de problemas e de estimulação da criatividade do aluno. Adaptações de textos, sintetizados e, se possível com imagens que representem a essencialidade do assunto, facilitam superar a dificuldade de abstração.

Também podem ser muito atrativas propostas que envolvem o uso das tecnologias, como, por exemplo, os colegas da turma gravarem no celular áudios com explicações resumidas sobre algum assunto estudado, para auxiliar realizar as atividades em casa. Ou ainda, o próprio aluno utilizar esse mesmo recurso para gravar o que entendeu, e o professor poder avaliar o nível de compreensão dele

A ideia de revezamento entre os colegas, distribuídos em circuitos, permitindo a escolha da atividade a ser explorada sobre o mesmo assunto, entre várias possibilidades, como: teatro, desenho, maquete, recorte e colagem, discurso, música, escrita, mímica, construção de jogo, dança, entre outros, mostra-se uma excelente estratégia de ensino. Gardner (2000) enfatiza que, nesse tipo de proposta, o educador deve apresentar suportes suficientes para que sejam contempladas as potencialidades e as necessidades individuais dentro do coletivo da turma.

Enfim, é importante que os professores das Salas de Recursos e do ensino regular considerem as seguintes questões: conhecer quem é o seu aluno dentro e fora da escola; saber como ele aprende, quais são as suas fragilidades e suas potencialidades; elaborar ferramentas pedagógicas específicas para sua aprendizagem; escolher as melhores estratégias para ensinar; e olhar para ele interpretando-o na sua singularidade humana e nunca em relação ao grupo.

Pautar-se na Teoria das Inteligências Múltiplas requer mudança na interpretação do desempenho dos estudantes, no ensino por diferentes caminhos e estímulos aos potenciais individuais, incitando novos comportamentos inteligentes. Não é preciso mudar conteúdos, mas adotar rotas de acesso potencializadoras da aprendizagem, objetivando o sucesso dos estudantes. A contribuição dos princípios dessa teoria no processo de construção dos novos saberes se traduz em manifestações de inteligência (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2021, p. 13-14)

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desse trabalho foi compreender quais dificuldades e barreiras estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nas Salas de Recursos, expressas por eles, confrontando com minha experiência vivida na Educação Especial. A partir de uma análise de quatro grandes categorias, geradas pelas unidades de significado elencadas, apoiando-se em Minayo (2001), buscamos interpretar os obstáculos destacados em suas atuações, à luz dos pressupostos trazidos por Howard Gardner na Teoria das Inteligências Múltiplas.

As categorias analisadas demonstraram que muitas dificuldades são inerentes à própria atuação de todos os agentes envolvidos com o aluno com deficiência intelectual. A falta de apoio dos professores de ensino regular e dos profissionais de saúde impede uma análise mais cuidadosa sobre as necessidades de acompanhamento desse aluno. O desconhecimento sobre o desempenho deles no ensino regular, além da ausência de conexão nas propostas, repercute no insucesso dos estudantes.

Do mesmo modo se mostra uma dificuldade elaborar atividades que sejam eficazes para a aprendizagem. Até mesmo por conta da estrutura escolar, que não dispõe de muitos materiais didáticos e pedagógicos, que poderiam facilitar a elaboração de atividades diversificadas e criativas, muito embora a Secretaria de Educação tenha disponibilizado verbas específicas para as escolas que as solicitaram.

Muitos apontaram a desmotivação e o desinteresse dos alunos como pontos altos de dificuldades para ensinar. Relataram a necessidade de maior interação com eles e com suas famílias, com intuito de compreender melhor quem é esse aluno, o que faz fora da escola e como está seu desenvolvimento afetivo social. Contudo, percebemos que em nenhum momento foi percebido que os métodos de ensino adotados por eles poderiam ser o motivo que desanima as crianças a participarem das aulas com mais afinco.

A ideia de perguntar sobre as dificuldades que eles sentem em suas atuações, separadamente das barreiras que os impedem de atingir os objetivos traçados foi com a intenção de verificar quais são os obstáculos presentes nas Salas de Recursos que possam estar complicando suas formas de ensinar. Pretendíamos com isso interpretar até que ponto esse espaço pode ser positivo e em quais pontos se mostra negativo. Na função de orientar esses professores, é importante conhecer os entraves ocultos ao olhar do coordenador, mas visíveis aos professores.

Na intenção de conhecer quais ações esses especialistas indicariam para ajudá-los a transpor essas barreiras, obtivemos como resposta: cursos de formação continuada, o contato com mais especialistas, maior acolhimento e interação com esses alunos, mais responsabilidade e conexão entre todos os agentes escolares e com as famílias.

Enfim, visto as Salas de Recursos serem singulares, voltadas para o atendimento particular dos alunos com deficiência intelectual, diferentes em suas individualidades, é difícil apresentar diretrizes de ensino que se enquadrem a todas as situações reais das Salas de Recursos, até mesmo porque os professores também têm conhecimentos diferentes. A despeito de as respostas dos questionários terem relevado realidades díspares, procuramos interpretar as convergências ali apresentadas. Assim, optamos por descrever princípios básicos voltados às práticas pedagógicas, pautando-nos na TIM, a partir da realidade conhecida das Salas de Recurso. Todo o estudo realizado para o desenvolvimento desta pesquisa certamente servirá de alicerce para, na função de coordenação, desenvolver ações que poderão ajudar esses profissionais a vencerem os obstáculos declarados. É preciso sair do papel, ultrapassar os muros da academia, e concretizar efetivamente com propostas modificadoras todo esse cenário da educação dos estudantes com deficiência intelectual, para que aconteça uma verdadeira inclusão de todos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian Pinto; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Aprendizagem para criança com Síndrome de Down**: Desafios do cotidiano escolar, RJ: Wak Editora, 2019.

BANDURA, Albert. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/MBLhpNqGMXD6QmnqXrYB7kS/?lang=pt> Acesso em: 18 julho de 2020 (Special Issue on Evil and Violence), 1999.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: Declaração de Salamanca recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), 2008. Acesso em 18 de março de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96**. In: Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 14 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) 1988. Acesso em: 10 fev. 2021

CANDAU, Vera M. Cotidiano escolar e cultura (s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues Prado de, **Se essa casa fosse nossa...**: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.

CARRASCO, J. **Estratégias de aprendizaje: para aprender más y mejor**. Madrid: RIALP; 2004. Disponível em: <https://www.ucn.edu.co/Biblioteca%20Institucional%20Cemav/AyudaDI/recursos/ManualEstategiasEnsenanzaAprendizaje.pdf> Acesso em 18 de maio de 2019.

COLL, César.; GILLIÈRON, Christiaane. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In, LEITE, L.B. (org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

COLL César.; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v.3, 1995.

CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In; COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative; Guide pratique**. Québec: McGrawHill, 1991. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1991-v40-n2-ss3507/706532ar.pdf>  
Acesso em: 15 de junho de 2019.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom**: os princípios básicos para a nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva, 2000.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLEE, Yes de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, R. M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANTOAN M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. Scipione, 1989.

MANTOAN M. T. E., **Ser ou estar**: eis a questão. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTIN, G. & PEAR, J. Áreas de aplicação: visão geral. In: **Modificação de comportamento: o que é e como fazer** (pp. 19-34). São Paulo: Roca, 8ª edição, 2009.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E. (Org.) **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MORETTO, Pedro Vasco. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. Manifestações da inteligência humana na aprendizagem. *In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida (org.). Univer-cidade em encontros: educação, cultura e arte*. Sorocaba: **Eduniso**, p. 153 – 169, 2017.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>>.. Acesso em janeiro 2019, março 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. Le Possible et le Nécessaire 1. **L'Évolution des Possibles chez l'Enfant**. Paris: PUF. [O Possível e o Necessário. Vol. 1: Evolução dos Possíveis na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985], 1981.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1992

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro: WAK Editora 1º Ed., 2011a.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Alfabetização: aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2011b.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAIÇA, Darcy. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. *In. Revista Giz*, 2014. Disponível: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122> Acesso em 21 de junho de 2019

SILVA, Vera L. Teixeira da; NISTA-PICCOLO, V. L. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 23, n. 2, p. 191-211, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417086009.pdf> Acesso em 15 de setembro de 2020.

SILVA, Y. M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Concepções sobre as inteligências humanas no ambiente escolar. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5050> Acesso em 11 de fevereiro de 2021

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VASCONCELOS, Márcio M. **Retardo mental**. *Jornal de pediatria*, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abril. 2004

VYGOTSKY, Levy Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Sorocaba

**TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Para os professores de Educação Especial - Especialistas**

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O (a) Senhor (a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador (a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA: “SALAS DE RECURSOS: REALIDADE OU UTOPIA?”**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Prof.<sup>a</sup> Lucy Mary Padilha Domingos.

**ENDEREÇO:** Rua Esmeralda, 08 – Vale São Fernando – Itapetininga/SP.

**TELEFONE:** (15) 98115-8100

**PESQUISADOR PARTICIPANTE:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Leni Nista-Piccolo.

**ENDEREÇO:** Universidade de Sorocaba / Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. Sorocaba/SP.

**TELEFONE:** (15) 21017104 / (15) 21017008.

**INSTITUIÇÃO:** UNISO – Universidade de Sorocaba.

**ENDEREÇO:** Universidade de Sorocaba – 1º Piso da Biblioteca Aluísio de Almeida – Cidade Universitária Professor Aldo Aldo Vannucchi. Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5. CEP: 18023-000. Sorocaba/SP.

**TELEFONE:** (15) 21017104 / (15) 21017008.

**ESPECIFICAÇÃO DA PESQUISA:** Dissertação de Mestrado.

**CURSO:** Doutorado em Educação / **LINHA DE PESQUISA:** Cotidiano Escolar

**OBJETIVOS DA PESQUISA:** Instrumentalizar professores de Educação Física em busca de uma alternativa possível no sistema de ensino vigente, visando estimular os potenciais revelados pelos estudantes em suas aulas no cotidiano escolar.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** 1. **CONTATO:** Será realizado contato inicial com todos os professores Especialistas sobre a possibilidade e o interesse em participar de um curso de formação continuada, e ainda um levantamento dos conhecimentos prévios a respeito dos pressupostos teóricos das Inteligências Múltiplas em suas práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. 2. **PALESTRA INICIAL:** Após o contato inicial com os professores todos serão convidados para uma palestra de abertura apresentando o tema e o formato proposto para o curso de formação continuada. 3. **VERIFICAÇÃO DE INTERESSE:** Ao término da palestra todos os presentes serão convidados a participar do curso de formação continuada, apresentando preferências de dias e horários para os encontros. 4. **FORMAÇÃO E REFLEXÃO:** Serão desenvolvidos oito encontros organizados em um curso de formação continuada com estudos temáticos e sistematizados sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, fornecendo exemplos de ferramentas, condizentes com as múltiplas inteligências, como diferentes rotas de acesso ao conhecimento. Durante esses encontros haverá momentos destinados para estudos sobre a teoria (com propostas práticas e teóricas) e para a reflexão sobre essas práticas,



## Universidade de Sorocaba

explorando a superação dos paradigmas e obstáculos encontrados inicialmente para a introdução da Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada no cotidiano escolar.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Os participantes podem se sentir constrangidos, apresentando insegurança em comentar suas práticas pedagógicas.

**BENEFÍCIOS:** Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em aulas de Educação Física, baseando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** A pesquisa não apresentará nenhum tipo de custo para os participantes.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Todos os dados obtidos no estudo serão utilizados somente para fins didáticos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo absoluto para todos os participantes.

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas no 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido' do projeto intitulado "SALAS DE RECURSOS: REALIDADE OU UTOPIA NO COTIDIANO ESCOLAR", que tem como pesquisador (a) responsável Professora Lucy Mary Padilha Domingos e equipe de pesquisa Professora Doutora Vilma Lení Nista-Piccolo e, fui devidamente informado (a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
 Nome do participante por extenso

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

2

## Apêndice B – Modelo do Questionário aplicado

### PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Esta é uma oportunidade de você participar de um levantamento sobre as necessidades e dificuldades que temos no Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos, por meio de uma pesquisa que visa ampliar as possibilidades das práticas docentes vividas nesse ambiente. Conto com a sua colaboração e apoio para o desenvolvimento desse projeto.

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Aponte dificuldades na sua prática pedagógica como docente da Sala de Recursos \*

Texto de resposta longa

Qual o tipo de deficiência tem o aluno, com o qual você trabalha? \*

Deficiente Intelectual

Deficiente Visual

Deficiente Auditivo

Transtorno do Espectro Autismo

Quais as barreiras que você encontra para atingir seus objetivos no ato de ensinar? \*

Texto de resposta longa

No seu ponto de vista, quais ações podem contribuir para um atendimento eficaz na Sala de Recursos? \*

Texto de resposta longa

Aponte o mecanismo de acompanhamento que você está utilizando durante o período da Pandemia (Covid-19) \*

- WhatsApp
- Facebook
- Plataformas (Teams, Classroom, outros)
- Envio de materiais impressos
- E-mail institucional do aluno

## ANEXOS

## Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** SALAS DE RECURSOS: REALIDADE OU UTOPIA?

**Pesquisador:** LUCY MARY PADILHA DOMINGOS

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 32531120.8.0000.5500

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.387.767

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa tem como tema-base as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo profissional que atua com o aluno deficiente intelectual, por meio de atividades de atendimento especializado e individualizado. O trabalho visa oferecer suporte a esses professores, acompanhamento em suas atuações, com a expectativa de eliminação de possíveis barreiras para o aprendizado dos estudantes com Deficiência Intelectual, atendidos na Rede Estadual de Ensino, especificamente nas Salas de Recursos, oferecidas pelas escolas. A pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo descritiva. É um estudo que se preocupa com as respostas dadas aos questionamentos levantados, delineando alternativas da prática pedagógica, sem quantificar valores ou submeter a fatos.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender as práticas pedagógicas dos professores especialistas das Salas de Recursos, aplicadas aos alunos com deficiência intelectual, sob à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas.

**Objetivo Secundário:**

- Interpretar as dificuldades e barreiras demonstradas pelos professores que atuam nas Salas de Recursos em suas práticas pedagógicas;
- Observar os professores especialistas em situações de ensino aos alunos com Deficiência

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7085 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



Continuação do Parecer: 4.387.767

Intelectual;

- Verificar os caminhos metodológicos adotados pelos professores em suas atuações;
- Identificar ações docentes condizentes com estímulos dos potenciais dos alunos;
- Apontar diretrizes das práticas docentes fundamentadas na Teoria das Inteligências Múltiplas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Após todos os esclarecimentos do desenvolvimento desse estudo, só participarão da pesquisa os professores que aceitarem e assinarem o TCLE. Os participantes podem se sentir constrangidos ao serem observados em suas práticas pedagógicas, sendo assim, todos serão comunicados que a qualquer momento é possível solicitar seu afastamento do estudo. Mas, no caso de algum professor se sentir constrangido durante o desenrolar da pesquisa, ele será acolhido em forma de conversas com o pesquisador. É possível ainda solicitar o apoio de um psicólogo para acompanhamento do caso, se necessário. A partir de sua decisão, os dados correspondentes a esse professor poderão ser descartados e sua participação poderá ser suspensa. O educador terá seus direitos sempre preservados quanto aos possíveis danos imateriais de integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade produzidos durante a pesquisa por características ou resultados do processo da mesma.

Benefícios:

Os resultados do estudo poderão favorecer a instrumentalização dos professores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em atendimentos nas salas de recursos para os alunos com deficiência intelectual.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Universidade de Sorocaba (PPGE/UNISO), vinculado à linha de pesquisa "Cotidiano Escolar"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos foram apresentados. Foram ajustados:

- 1) Cronogramas nos documentos " Informações básicas do projeto e no Projeto de Dissertação" foram alterados.
- 2) No TCLE dos pais ou responsáveis foram acrescentadas informações no rodapé.
- 3) O TALE, foi elaborado com uma linguagem mais simples.

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7085 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



Continuação do Parecer: 4.387.767

**Recomendações:**

A pesquisadora também coloca na Plataforma os documentos: Termo\_consentimento\_livre\_e\_esclarecido\_1\_setembro.docx.; Termo\_consentimento\_livre\_e\_esclarecido\_2\_setembro.docx. No entanto, estes TCLEs, provavelmente, não serão utilizados, pois os TCLEs dos pais ou responsáveis e dos professores e gestores foram apresentados e alterados segundo as recomendações. Neste sentido, solicitamos o correto emprego dos TCLEs apresentados e considerados aprovados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto Aprovado na Reunião do Colegiado CEP-Uniso, no dia 09 de novembro de 2020.

A pesquisadora responsável, deverá submeter ao CEP Relatórios Parcial e Final, conforme o cronograma do projeto e segundo as normas obrigatórias da CONEP. Deverá ser por meio da Plataforma Brasil, via notificação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1539799.pdf	30/09/2020 18:37:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_e_esclarecido_1_setembro.docx	30/09/2020 18:28:55	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_paissetembro.docx	30/09/2020 18:26:37	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_do_alunosetembro.docx	30/09/2020 18:26:25	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_e_esclarecido_gestores_professores_setembro.docx	30/09/2020 18:25:42	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7085 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



Continuação do Parecer: 4.387.767

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_livre_e_esclarecido_2_setembro.docx	30/09/2020 18:25:31	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_okparaenvio_setembro.docx	30/09/2020 18:25:20	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_okparaenvio_setembro.docx	30/09/2020 17:51:13	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	Carta_resposta_okparaenvio.docx	22/08/2020 18:02:24	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DE_CONCORDANCIA_DA_PESQUISA.docx	22/08/2020 16:33:08	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	DESENHO_okparaenvio.docx	22/08/2020 16:29:38	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	Carta_Inicial_diretores_de_escola_okparaenvio.doc	22/08/2020 16:27:43	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_do_Projeto_de_Pesquisa.docx	22/08/2020 16:26:35	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	uso_de_imagem_professores.docx	22/08/2020 16:24:09	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	autorizacao_para_realizacao_da_pesquisa.docx	22/08/2020 16:21:51	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_okparaenvio.pdf	22/08/2020 16:20:58	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	lattes_vilma.pdf	26/05/2020 16:31:41	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Lucy.pdf	26/05/2020 16:31:23	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7085 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA



Continuação do Parecer: 4.387.767

Não

SOROCABA, 09 de Novembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Raquel de Mendonça Rosa Castro**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7085 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

## Anexo B – Descrições das respostas aos questionários

<b>Aponte dificuldades na sua prática pedagógica como docente da Sala de Recursos</b>
A falta de compreensão da equipe.
No momento, acredito não ter dificuldades.
Falta de material, inclusive para o aluno, falta de conhecimento de alguns professores que necessitam formação, elaboração de atividades adaptadas.
A maior dificuldade na minha prática pedagógica, está no atendimento específico, pois os comprometimentos dos alunos são bastantes significativos, e por ter muitos, fica a desejar o atendimento individualizado, isto é, o tempo fica reduzido devido a quantidade de alunos.
Difícil! Todo dia um desafio novo, dificuldades e superação.
A falta de atendimento para os alunos, com os profissionais da saúde.
Primeiramente tem que haver um vínculo com o aluno para que haja uma interação, visto que sem isso não há rendimento satisfatório.
A falta de equipamentos e materiais pedagógicos
Material pedagógico adequado
No momento não tenho dificuldades a serem apontadas.
Não encontrei dificuldades
Avaliação dos Alunos pela equipe da Saúde embora tenha feito parceria com Centro de Saúde do Taboãozinho, tem alunos que mora em outro local do Município não consegui ainda parceria....
Falta de material pedagógico adequado
Parceria com alguns professores da sala regular
Falta de apoio de alguns pais ou responsáveis, que não acreditam e não compreendem o trabalho realizado na SRM e também falta de interesse de alguns alunos por não receber estímulos e incentivos em casa com relação a sua aprendizagem.
Sinto falta de um notebook para trabalhar com meus alunos.
Dificuldade com área da saúde
Uma sala adaptada a necessidade dos alunos
Em fazer atividades adaptadas
No momento não tenho.

<b>Quais as barreiras que você encontra para atingir seus objetivos no ato de ensinar?</b>
A falta de impressora, tinta, sulfite, materiais educativos.
Que todo o material de uso restrito da sala de recursos, tivessem manutenção mensal. Não é uma barreira, mas o trabalho renderia mais.
A limitação do próprio aluno que necessita de outros atendimentos e não possui
A falta do computador e notebook, nas duas escolas.
Apoio da família
A falta de atendimento com os profissionais da saúde: Psicólogo, Neurologista e Fonoaudióloga para os alunos adolescente.
Falta de Material de apoio como jogos educativos, softwares e equipamentos tecnológicos
Estimular e despertar o interesse do aluno devido a falta de equipamentos e materiais pedagógicos.
A colaboração e parceria de professores e coordenadores da escola classe/comum
Barreira Cultural

Pouca hora de atendimento por aluno, no individual, ou seja, sendo 7 alunos por turma (10 H/A), então só conseguirei estimular essa criança por 50 min. na semana (individual)... Penso q para q a criança consiga desenvolver suas habilidades e assimilar, de forma eficaz, ela precisaria ser atendida todos os dias. Falo isso por experiência própria... Claro q o atendimento desse aluno também acontece em pequenos grupos, mas com objetivos diferentes...
Familia pois uma memória não se interessa em querer o melhor, mas o que lhe é conveniente, como exemplo levar o filho para os agendamentos na saúde...
A falta de parceria entre gestores/coordenadores e professores da sala/ regular com professor sala de Recurso em benefício do aluno especial.
De momento nenhuma.
A maior barreira q encontro em meu trabalho é falta de apoio da escola na qual meus alunos estudam no ensino regular/fundamental II . A gestão e coordenação não dão importância para SRM, não se envolvem, não demonstram interesse algum. Caminho junto com meus alunos , com apoio da gestão e coordenação da escola Fortunato e com apoio de alguns pais pois nem todos conseguem compreender a importância da SRM
Envolvimento com a família e comunidade.
Laudos médicos
Neste momento, o distanciamento do aluno, e o retorno pelos meios da tecnologia.
Muitas vezes a falta de interesse deles.
Barreira Cultural

<b>Aponte o mecanismo de acompanhamento que você está utilizando durante o período da Pandemia (Covid-19)</b>
Plataforma (Teams, Classroom, outros)
WatssApp
Plataforma (Teams, Classroom, outros)
WatssApp
Envio de materiais impressos
Envio de materiais impressos
Plataforma (Teams, Classroom, outros)
WatssApp
Envio de materiais impressos
WatssApp
WatssApp
WatssApp
Envio de materiais impressos
WatssApp