

Patrícia Bertoni Borges De Carvalho Elias

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Patrícia Bertoni Borges De Carvalho Elias

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Patrícia Bertoni Borges De Carvalho Elias

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, domínio cognitivo e motor, realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Saavedra Martins.

Porto, 2021.

RESUMO

Na atualidade pode-se ainda considerar o assunto da inclusão como tema pertinente a ser estudado no âmbito educacional. A inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD), ainda causa preocupações, incômodos e constrangimentos na sociedade. Considera-se que o trabalho nas escolas de ensino básico implemente uma cultura de formação continuada e melhor preparo de seus professores para receberem os estudantes com SD. A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional e tem por objetivo conhecer as opiniões dos professores sobre o fazer pedagógico, quais as suas preocupações e quanto ao conhecimento sobre educação inclusiva que contribuem absolutamente com esses estudantes e, também, identificar o contributo das escolas e professores que trabalham a inclusão de forma efetiva e genuína. Tendo em conta que o processo escolar de uma criança com SD deve ter a mesma finalidade ou investimento da educação como qualquer outra, é imprescindível oferecer-lhe as oportunidades e o apoio necessário para o seu desenvolvimento considerando as suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas. O método selecionado constitui a capacidade de analisar as opiniões e conhecimentos dos professores, bem como a prática docente com os estudantes com SD. Assim, com o objetivo de responder às questões de partida deste estudo, foi aplicado um questionário com base na revisão da literatura e validado por professores doutores, à população de professores que lecionam em escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. Concluiu-se com este estudo que os professores participantes são na maioria do sexo feminino, entre a faixa etária de 30 a 40 anos, que possuem cursos em nível superior e alguns destes, com cursos de pós-graduação. Verificou-se também que nenhum dos professores inquiridos possuem curso de especialização em Educação Especial, o que evidencia um fator negativo para o atendimento com alunos com SD. Concluiu-se ainda, nas opiniões dos professores, que a frequência das ações deve estar integrada ao ambiente de formação contínua na área da inclusão, bem como, a necessidade de ter um professor de apoio pedagógico na sala de aula acompanhando o estudante com SD, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico desses estudantes.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão. Formação. Professores.

ABSTRACT

Nowadays, it is still possible to consider the subject of inclusion as a relevant topic to be studied in the educational field. The inclusion of students with Down Syndrome (DS) still causes concerns, discomfort, and embarrassment in society. It is considered that work in primary schools implements a culture of continuing education and better preparation of their teachers to receive students with DS. The present investigation results from a personal and professional concern and aims at knowing the teachers' opinions about the pedagogical practice, what their concerns are and the knowledge about inclusive education that absolutely contributes to these students and, also, to identify the contribution of schools and teachers that work towards inclusion in an effective and genuine way. Bearing in mind that the school process of a child with DS must have the same purpose or investment in education as any other, it is essential to offer them the opportunities and the necessary support for their development considering their cognitive, social, and affective capabilities. The selected method constitutes the ability to analyze teachers' opinions and knowledge, as well as teaching practice with students with DS. Thus, in order to answer the starting questions of this study, a questionnaire was applied based on the review of the related literature and validated by doctoral professors, to the population of teachers who teach in the early and late years of elementary school. It was concluded with this study that the participating teachers are mostly female, in the age group between 30 and 40 years old, who have college degrees, and some of them with postgraduate degrees. It was also found that none of the interviewed teachers have a specialization course in Special Education, which highlights a negative factor for assistance to students with DS. It was also concluded that, in the opinions of the teachers, the frequency of actions must be integrated with the environment of continuous training in the area of inclusion, as well as the need to have a teacher for pedagogical support in the classroom accompanying the student with DS, contributing to a better academic performance of these students.

Keywords: Down Syndrome. Inclusion. Formation. Teachers.

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo à minha mãe, Yara. Pessoa simples e de um caráter impecável. Mulher forte, sincera, honesta e resiliente às adversidades da vida. Me ensinou a dar vida aos meus sonhos. Durante a produção deste estudo, muito me fortaleceu dizendo que eu trilhava o caminho certo, caminho este, que decididamente resolvi seguir. O tempo passou rápido para nós duas e ela não pôde presenciar a conclusão desse estudo. Deus a chamou. Durante os anos em que passamos juntas, plantou dentro de mim amor, valores e princípios, como ser empática e dedicar-me ao ser humano da melhor forma possível. Mostrou-me durante a vida como ter força e determinação para enfrentar os obstáculos, ressignificando as aprendizagens e os erros. Um exemplo que me empoderou como mulher, amiga e mãe. Querida mãe, obrigada mais uma vez, por ter estado comigo em todas as circunstâncias, segurando a minha mão, dando-me o seu colo, acalentando-me no seu peito. Obrigada por me ensinar a acreditar e a estar com Deus enfrentando tudo com Ele, à frente da vida.

Obrigada, mãe, te amo sempre.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por ter-me dado à vida e oportunidades de vivê-la com dignidade e amor. Por me amparar nas adversidades no tempo vivido até aqui e me tornar um ser humano resiliente.

Agradeço a Deus por ter me dado à benção de criar dois lindos filhos: Mônia e Arthur que são a maior riqueza da minha vida. Agradeço a oportunidade de tê-los, pois como educadora sei que não acertamos sempre, mas ainda sim tentamos fazer o melhor. Cuidar, educar e mediar, não são tarefas fáceis, entretanto, rever, reconsiderar os erros e transformá-los em novas experiências gera em mim a capacidade de ser melhor, dando-nos a oportunidade de nos fortalecer enquanto família.

Agradeço ainda ao Arthur, meu filho. Nasceu com Trissomia 21 e, com ele, aumentou o meu desejo de dedicar-me aos estudos, buscando apoiar, compreender e ajudar essas pessoas a se prepararem para a vida.

Aos meus netos: Thomas e Cecília por estarem presentes no meu viver, mesmo estando em pontos distantes fisicamente, estão inteiros e dentro do meu coração. Tenham certo que vos ofereço o meu exemplo de buscar cada vez mais aprendizagens e conhecimentos no campo científico, objetivando sempre fazer a diferença na vida das pessoas.

Aos meus queridos Leônidas Júnior e Alexandre, pessoas que admiro muito no seu trajeto profissional e como pessoas humanas.

Aos meus irmãos Marco e Fábio, por estarem presentes na minha vida, e juntos, constituirmos acima de tudo, parceria e união.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Saavedra Martins que, com sua habilidade e competência, soube transmitir seus conhecimentos acerca desta orientação. Obrigada por contribuir com o meu projeto e acreditar no meu trabalho de pesquisa.

ÍNDICE

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XIV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
1. Histórico da inclusão e os marcos teóricos.....	7
1.1. Contextualização do processo sócio-histórico da inclusão e seus paradigmas	7
1.2 Integração e inclusão	10
CAPÍTULO II	18
1. Síndrome de Down	18
1.1. Síndrome de Down e suas implicações	18
1.2. Classificação para a Síndrome de Down	23
1.3. Características gerais da criança com Síndrome de Down.....	24
2. Educação inclusiva	28
2.1. Um construto da educação inclusiva	28
2.2. Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar do professor	30
2.3. Formação de professores e a educação inclusiva	34
2.4. A Lei brasileira e os aspectos que influenciam na formação de professores	36
CAPÍTULO III	38
1. Abordagem Empírica.....	38
1.1. Metodologia de investigação	38
1.2. Questões e objetivos do estudo.....	39
1.3. Questões:	39
1.4. Objetivos Gerais	39

2. Caracterização dos participantes	40
3. Instrumentos e Procedimentos	45
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS	
RESULTADOS.....	47
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS	83
ANEXO.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Dados pessoais: gênero e idade dos professores.....	41
Gráfico 2	– Dados profissionais: grau de habilitação dos professores.....	42
Gráfico 3	– Tempo de atividades na área da educação: desempenho da função.....	43
Gráfico 4	– Ciclo de atuação do professor.....	43
Gráfico 5	– Função do professor na escola.....	44
Gráfico 6	– Função de professor de apoio em educação inclusiva.....	48
Gráfico 7	– Professores que atuaram em funções de apoio em Educação Especial.....	48
Gráfico 8	– Informação sobre os cursos na área de inclusão realizados pelos professores: formação continuada ou de extensão de currículo.....	49
Gráfico 9	– Se o professor frequentou cursos de formação continuada ou de extensão de currículo relacionados ao trabalho com a inclusão.....	50
Gráfico 10	– Para os professores que fizeram os cursos: qual o grau de satisfação.....	51
Gráfico 11	– Experiência pedagógica com estudantes com Síndrome de Down.....	51
Gráfico 12	– Tempo de desempenho de atividades com estudantes com SD na sala de aula.....	52
Gráfico 13	– Pontos dificultadores observados pelos professores para o trabalho com estudantes com Síndrome de Down.....	53
Gráfico 14	– Se a inclusão de crianças com SD requer mudanças na sala de aula.....	54
Gráfico 15	– Opiniões dos professores: os alunos com Síndrome de Down enfrentam os desafios em igualdade condições com os demais alunos da sala.....	56
Gráfico 16	– Atitudes de aceitação na turma para a inclusão do estudante com SD.....	56
Gráfico 17	– Mudanças na sala de aula com a inclusão de alunos com Síndrome de Down.....	58

Gráfico 18 – Se o professor considera necessário utilizar recursos humanos para desenvolver atividades com os estudantes com Síndrome de Down.....	59
Gráfico 19 – Se a organização da escola favorece a inclusão de estudantes com SD.....	61
Gráfico 20 – Se a escola dispõe de recursos humanos e materiais.....	61
Gráfico 21 – Se a comunidade educativa possui atitude empática em relação à inclusão de estudantes com Síndrome de Down.....	63
Gráfico 22 – Para a escola, incluir alunos com Síndrome de Down pode transcórrer benefícios, problemas ou ambos.....	64
Gráfico 23 – A equipe encontra-se preparada para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com Síndrome de Down.....	65
Gráfico 24 – Na escola existe um ambiente colaborativo entre os professores na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças com Síndrome de Down.....	66
Gráfico 25 – Considera que na escola, exista uma boa articulação entre os professores e os professores de apoio pedagógico?.....	67
Gráfico 26 – O professor compartilha de qual sentimento ao receber estudantes com Síndrome de Down na sala de aula.....	68
Gráfico 27 – Se o professor solicita apoio.....	70
Gráfico 28 – A quem o professor solicita apoio.....	70
Gráfico 29 – Em relação ao estudante com Síndrome de Down, o professor gostaria de ter ajuda em quais campos do conhecimento.....	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças na sala de aula para a inclusão de crianças com SD.....	54
Quadro 2 – Explicativo sobre a aceitação da presença do estudante com SD.....	56
Quadro 3 – Tipos de recursos humanos necessários na sala de aula segundo a opinião dos professores.....	59
Quadro 4 – Descrição dos recursos que a escola disponibiliza, segundo os professores....	61

INDÍCE DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência

CID – Código Internacional de Doenças

CIF – Código Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde

MEC – Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SD – Síndrome de Down

UNESC – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LBIPD – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais falar sobre pessoas com deficiência ainda é alvo de discussões, angústias e preconceitos. A inclusão escolar tem sido um dos temas mais discutidos na área da educação, por se tratar de uma articulação política educacional baseada no respeito à diferença do outro. Contudo, a percepção da sociedade nas mudanças com enfoque na promoção da inserção das pessoas com deficiência, demonstra em seu processo sócio-histórico, um caminho desafiador, árduo e longo. A sociedade como um todo, ainda se esforça em tornar a inclusão como algo natural e empática, embora explicitamente, necessite de reforçadores legais como meio de abarcar à inclusão de forma mais efetiva.

Historicamente a escola sempre foi o meio mais seguro da educação, do ato de ensinar e de aprender. Atualmente, a concepção de escola passa por um movimento de transformação destacando-se no seu trabalho como escola inclusiva recebendo a todos os alunos, independentemente da deficiência, do credo ou etnia. Uma escola com novas perspectivas e com tendência a romper paradigmas abrindo-se para a diversidade que compõem a sociedade. Entretanto, a sociedade ainda necessita de elementos reforçadores na promoção da inclusão. Uma nova lei se admite: Lei Brasileira de Inclusão, a LBI, 13.146/2015. Criada em julho de 2015 e em vigor desde janeiro de 2016, representa para as pessoas com deficiência um avanço, pois estabelece à cidadania dessas pessoas em questões relacionadas a acessibilidade, a educação e trabalho ao combate ao preconceito e à discriminação. Surge, portanto, um novo conceito de integração total. Em seu Art. 1º, instituída, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, documento veiculado pelo Senado Federal, 2015, Art. 1º), sublinha que:

[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...] (Estatuto da pessoa com deficiência – Senado Federal, 2015, Art. 1º).

Também, se admite na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinado em Nova York em março de 2007 que

[...] são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas [...] (março de 2007).

Porém, a Lei não é, por si só, motivo para assegurar uma inclusão efetiva e correta.

A mudança da postura da sociedade ainda acontece lentamente. No seu processo sócio-histórico, e, a partir das experiências e fatos vivenciados, torna-se possível compreendê-la e considerá-la como uma prática social. Segundo Sasaki (1997), a inclusão em todo o seu contexto “excluiu as pessoas com condições atípicas, depois passou a atendê-las em instituições segregadas, como escolas especiais e centros de reabilitação e hoje está em processo de garantir a inclusão social”. Sasaki reforça o conceito da inclusão dizendo:

[...] conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade [...] (Sasaki, 1997, p. 3).

A inclusão tenta, portanto, romper o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos, passando a ser mais questionadora, com novos ideais, sem seleção de alunos, produzindo com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. A Declaração de Salamanca em 1994 nos afirma que as escolas regulares com orientação inclusiva compõem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (Brasil, 2006, p. 330).

Compreende-se então que, a “educação inclusiva é a aceitação das diferenças, não uma inserção em sala de aula”. Tais mudanças exigem transformações efetivas no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade, como Moreira (2006), nos fez compreender.

Sasaki (1997) refere-se à inclusão como uma proposta, um ideal. Portanto, se desejarmos que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar, em igualdade de oportunidades é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (Sasaki, 1999, p. 42).

No âmbito escolar, a efetivação da educação inclusiva, ainda está implícita às atitudes dos professores, a cultura, a organização das escolas e a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Deste modo, os fatores relacionados às atitudes dos professores e no modo como lidam com a inclusão tornam-se fatores determinantes no percurso escolar e na vida dos estudantes com deficiência.

Evidentemente que, apenas a formação inicial do docente não é suficiente para a promoção da inclusão para alunos com Síndrome de Down. Os professores que intervêm na área da educação inclusiva necessitam seguramente oferecer um atendimento educacional especializado podendo ampliar o conhecimento investindo em suas próprias formações. Nessa perspectiva, esse estudo irá alcançar os professores do ensino regular que, por sua vez, sentem-se inseguros quando necessitam lidar em diferentes contextos com alunos com Síndrome de Down. Ainscow (1998) nos confirma que estas inseguranças podem estar sim, correlacionadas com a falta de preparação para responder a todos eles.

A preparação desse professor é, sobretudo, um ponto de partida para as intervenções pedagógicas e estratégias em prol de um currículo para os estudantes com SD. Quando estas não ocorrem, confirma-se a hipótese de que a falta dessa preparação, o professor na sua formação acadêmica, constitui um contributo fundamental nas questões que a inclusão suscita (Silva, 2001). A autora nos fala que, sem uma formação adequada não é possível programar uma escola capaz de responder de forma eficaz a todos os alunos de inclusão.

Segundo Correia (2001), o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com Síndrome de Down, em termos físicos, sociais e cognitivos nas escolas regulares, ultrapassa o conceito de integração, uma vez que não se pretende posicionar esse estudante numa “curva normal”, mas sim assumir que a diferença que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proveitosas.

Incluir todos os estudantes na vida escolar, sem discriminar ou excluir, constitui talvez, um dos maiores desafios dos sistemas educacionais. Incluir não implica criar meios de permanência na escola ou pertencer nela como estudante, exige a transformação da escola a partir do reconhecimento da diferença como um valor intrinsecamente humano, bem como, o direito de cada um ser como é. Assim, resumidamente ressaltamos cinco princípios da educação inclusiva¹:

- 1º – Toda pessoa tem o direito de acesso à educação;
- 2º – Toda pessoa aprende;
- 3º – O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
- 4º – O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos;
- 5º – A educação inclusiva diz respeito a todos.

Embora a escola não esteja independente de seu sistema de ensino, parte-se do pressuposto de que na educação inclusiva, todos os alunos devam estar na escola para aprender, participar e interagir uns com os outros, independentemente das peculiaridades de cada um, às quais a escola deva se adaptar. A diferença, nesse sentido é um valor, e a escola é um local que proporciona os mais diversos aprendizados.

Para além das dificuldades da própria inclusão, há também uma barreira que se levanta em relação ao professor que atende estudantes com Síndrome de Down. Apresenta-se, nesse estudo, o interesse em conhecer as opiniões dos professores em relação ao

¹ Educação Inclusiva: saiba por que ela é tão importante para o ensino. Cinco princípios da Educação Inclusiva. [Em linha]. Disponível em <<https://blog.unyleya.edu.br/inicie-sua-carreira/educacao-inclusiva>>. [Consultado em 26/04/2021].

processo de escolarização e se desenvolvem estratégias para a promoção da inclusão em estudantes com Síndrome de Down, na educação básica. O Ensino Básico, como um todo: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, e Ensino Médio, ainda se prende na transmissão de conhecimentos acadêmicos (escolas conteudistas) e os alunos, portanto, apenas o reproduzem nas aulas e nas avaliações. A divisão do currículo por componentes curriculares fragmenta e promove uma especialização dos saberes, fazendo de cada disciplina escolar um fim em si mesmo e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos. Desse modo, podemos entender esse percurso escolar como longo e desafiador, mas em um pensamento otimista e promissor.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ensino Fundamental possui nove anos de duração, sendo a etapa mais longa da educação básica, atendendo estudantes entre seis (06) e quatorze (14) anos de idade. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais, entre outros. Tais mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem, não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais. Somam-se a esses desafios a necessidade de efetivar a inclusão dos estudantes com Síndrome de Down para que eles efetivamente aprendam.

A inclusão de pessoas com deficiência, portanto, é uma realidade na educação brasileira, sobretudo nas escolas de educação básica. É um desafio da atualidade que trabalha as diferenças e potencialidades individuais como fator de desenvolvimento e crescimento para todos os alunos. É um processo em constante transformação que envolve e conta com os professores nas escolas, que de certo modo, ainda desconhecem, na sua maior parte, os benefícios da inclusão. Tal fato atinge tanto os professores como a comunidade escolar, pois apesar dos avanços educacionais, esse é um procedimento que apresenta inúmeras dificuldades, sendo, portanto, uma forte barreira a ser superada nesse processo por todos aqueles que estão envolvidos, legitimando a inclusão. Uma sociedade

inclusiva é uma sociedade que considera todas as condições humanas e, portanto, encontra vários caminhos para cada cidadão, dos mais privilegiados aos mais comprometidos, exercendo seus direitos e contribuindo com seus talentos para o bem comum.

Em termos organizativos, optou-se pela estruturação do trabalho nas seguintes partes:

– Para estabelecer uma leitura acessível, o presente estudo iniciou-se com a introdução, seguida de quatro capítulos;

– O primeiro capítulo destinou-se a contextualizar o leitor sobre o processo sócio-histórico da inclusão, as questões inerentes sobre a deficiência, referindo-se sobre a definição do conceito de inclusão, ressaltando, portanto, os aspectos mais preponderantes sobre a deficiência e os paradigmas de exclusão, integração, segregação até à inclusão que marcaram essa trajetória histórica;

– O segundo capítulo destinou-se sobre a Síndrome de Down, sua classificação, as suas causas e as principais características dessa síndrome. Em seguida, descreveu-se sobre a escola inclusiva, os desafios da educação inclusiva, o mal-estar que se apresenta no professor, quando a falta de preparo perpassa a inclusão, a sua formação acadêmica e a falta de conhecimento frente à inclusão, a Lei brasileira e os seus aspectos que influenciam na formação desse professor;

– O terceiro capítulo destinou-se a abordagem empírica, centrada na apresentação da problemática, dos objetivos do estudo, na descrição e na justificação do método, da população, dos instrumentos e dos procedimentos investigativos que melhor atenderiam a esse estudo, optou-se, portanto, pelo questionário com uma metodologia mista: qualitativa e quantitativa. Desse modo, o método selecionado se constitui na capacidade de analisar, inquirir e averiguar as opiniões e conhecimentos dos professores, bem como a atuação no exercício do trabalho docente com estudantes com Síndrome de Down;

– Apresentamos no quarto capítulo as análises dos resultados sobre as opiniões dos professores, destacando-se a apreciação dos gráficos e tabelas que descreveram o percurso do estudo em questão. Por fim, por meio da conclusão a autora discorre em seu texto, a compreensão obtida e os resultados encontrados, concluindo, portanto, o estudo.

CAPÍTULO I

1. Histórico da inclusão e os marcos teóricos

1.1. Contextualização do processo sócio-histórico da inclusão e seus paradigmas

Este capítulo destina-se a conhecer os principais aspectos sociais que interferiram no processo sócio-histórico das pessoas com deficiência. De forma contextualizada, foram explicitados os assuntos considerados relevantes e fundamentais para tal compreensão.

A exclusão e segregação das pessoas com deficiência, estão presentes na constituição dos marcos teóricos da inclusão, desde a Pré-história até à sociedade contemporânea. Nesse percurso histórico é possível observar os diferentes processos de eliminação, exclusão e de preconceito.

O entendimento e a operacionalização do modo de trabalhar com as pessoas com deficiência foram se transformando ao longo da história social e educacional mediante a constituição de meios legais em função dos paradigmas existentes em cada época. Os paradigmas formatam nossas ações conforme nos explica Edgar Morin (2004, p. 114): “Um paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império” (Morin, 2004, p. 114).

O paradigma da exclusão é composto por vários momentos uma vez que durou muito tempo desde a antiguidade até o século XIX. A sociedade como um todo, era dominada pela religião e pelo divino. Considerava-se a deficiência como fator proveniente de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, p. 13). Nesse mesmo tempo histórico, surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, por meio de fundações de instituições com sentido de acolher os deficientes e marginalizados.

Simultaneamente as estas atitudes piedosas, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens, ainda persistia. A sociedade, enraizada de preconceitos, ainda continuava a ignorar, perseguir e explorar essas pessoas, consideradas como “rejeitos da sociedade”. Durante essa fase de exclusão, nenhuma atenção educacional, nem outros serviços de natureza médica foram oferecidos às pessoas com deficiência, já que não havia a preocupação com a inserção social desses sujeitos.

A partir do século XX, o termo em questão, exclusão, foi conceituado, principalmente pelas ciências sociais. Aparentemente, não se encontrava uma definição específica para o seu conceito. Toledo (1998) pontua que é mais fácil modificar os termos do que a maneira de agir de uma sociedade. A mudança no modo de pensar, na aceitação de um modo geral, implica discussões, embasamentos legais, disponibilidade e mudanças de atitude entre os seres humanos. “[...] Quando é difícil modificar a sociedade, ou o governo, modifica-se a linguagem [...]” (Toledo, 1998, p. 154).

Partindo do princípio de que as pessoas deficientes necessitavam de assistência, auxílio e cuidados, surge o segundo paradigma, o de assistencialismo que nada mais é, que uma prática de prestar assistência e de dar auxílio. Essa ideia consolidou-se pela maneira de isolamento social, fortalecendo e criando locais para o acolhimento das pessoas com deficiência que quando internadas permaneciam em uma instituição até o final da vida. Esse paradigma também se destaca, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem (família) e pela manutenção delas, nas instituições distantes de suas raízes familiares e sociais. A definição de segregação apresenta-se como um “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, tendo como base, preconceitos de alguma ordem” (Dicionário Aurélio – Língua Portuguesa). Com a evolução no campo científico, as concepções sobre deficiência tomaram outras formas, tanto em consequência das mudanças ocorridas nas sociedades, como em virtude da criação de um novo paradigma formal: o da institucionalização, relacionando-se, portanto, na distinção entre sociedade e deficiência.

A institucionalização das pessoas com deficiência foi bastante questionada pelas associações de pais, deficientes e voluntários, ao longo dos tempos, que reivindicaram, nomeadamente, em nome da Declaração dos Direitos da Criança, (Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1.386 (XIV), de 20 de novembro de 1959). Esta resolução adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseada no Princípio 5º, diz: “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”. Baseando-se na luta das minorias pelo direito e espaço na sociedade para os deficientes, logo reconhece-se, o direito à educação especializada e à reabilitação. A crítica que se faz a essa forma de integração é que o aluno não pertencia a nenhum grupo, nenhuma turma e se tratava de uma simples colocação física de deficiente em várias salas. Era um movimento no sentido de tirá-los das instituições (Sasaki, 1997). No início da década de 1990, as críticas feitas eram de que essa forma de integração inseria o deficiente desde que ele estivesse preparado para superar os vários tipos de barreiras que enfrentaria. Apenas o deficiente deveria se esforçar para obter sucesso. A sociedade, neste modelo, fazia muito pouco ou quase nada em termos de mudanças de atitudes, adaptações físicas e práticas menos segregativas.

Apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção provinha de um diagnóstico médico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial, não deixava de ser um processo segregativo. Mazzota (2011) relata que:

[...] O diagnóstico da deficiência mental educável, integração da pessoa deficiente, formação de recursos humanos, currículos e programas em educação especial, prevenção da excepcionalidade, relação criança-família-escola, reabilitação e profissionalização, apenas, confirma para o processo de divisão social (Mazzota, 2005, p. 12).

Costa (2013), explicam que um conjunto de escolas pode ser transformado em espaços com mais oportunidades educacionais distintas e não de segregação. Para os autores, a intenção de concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas ou salas especiais, influenciaria a forma como eles seriam tratados na qualidade

deste ensino, gerando anseios para os níveis seguintes de educação. Desse modo, são nesses momentos de dificuldades que se torna possível encontrar novos formatos dos paradigmas sociais, emergindo substancialmente as transformações e adaptações necessárias em prol de uma comunidade, orientando a todos os princípios de ação e legislação.

1.2 Integração e inclusão

Nesta fase de integração, as pessoas com deficiência foram compreendidas a partir do modelo médico. A deficiência tornou-se alvo de tratamento, com objetivo de cura ou resolução do “problema”. Nesta tentativa de reabilitar, de tornar hábil, quem deve mudar é a pessoa com deficiência, não a sociedade. Surgem, então, as classes especiais nas escolas comuns e os que se provassem aptos, podiam migrar para as salas regulares. Sua existência era considerada um “erro” que deve ser corrigido para que esteja apto a se pertencer à sociedade.

Entre as décadas de 50 a 80, no século XX, o paradigma da integração se estabelece imperando o modelo médico de deficiência. Uma visão de saúde e da medicina. A medicina aqui é considerada para curar doenças que acontecem com o organismo, uma prática como a de prevenção ainda não eram consideradas: a doença contamina o indivíduo, o paciente passa por um tratamento, e esse tratamento leva à cura da doença. Esse modelo também foi aplicado às pessoas com deficiência. Nessa linha, o indivíduo é acometido por uma deficiência, que é algo que precisa ser tratado, curado e resolvido. Ele deve passar por tratamento para reduzir os efeitos da deficiência, para que ele seja reabilitado se tornando mais adequado para a vida em sociedade.

Alguns modelos de normalização relacionados ao processo de integração surgem na Europa, destacando-se, os países nórdicos, sobretudo a Dinamarca, Nirje (1969). Na época, muitos foram os questionamentos relacionados às práticas sociais e escolares de segregação das crianças. A ideia de integração torna-se, nessa época mais evidente, permitindo que as pessoas deficientes obtivessem uma vivência mais próxima do normal. Para enfatizar o trabalho de integração, o país nórdico adotou como medida, no sentido de inverter esta

situação, a promulgação do novo Ato Legal que determinava o serviço de Educação Especial. Pereira (1980), diz: “É necessário criar condições de vida para a pessoa ²retardada mental, semelhante tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (Pereira, 1980, p. 1). Para o alcance de tal possibilidade, o conceito de deficiência estático e permanente, cedeu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística da deficiência.

Segundo Mantoan (1988), “por tratar-se de um constructo histórico recente, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram outras ideias, tendo como parâmetro, o padrão de normalidade na escola, na sociedade e na educação” (Mantoan, 1988, p. 161). Tais ideias remetem ao processo de integração da pessoa com necessidades especiais à escola por meio de experiências, recursos concretos, e sua participação no âmbito social e emocional. O acesso à educação com compromisso e qualidade é defendido por Mantoan (1988, p. 161), e segundo a autora “a inserção dos alunos nas classes regulares ao ensino em escolas foi uma maneira sutil e de escape, para integrar a qualquer custo as pessoas deficientes”.

Na sua concepção, o processo de integração nada mais é que uma estrutura de um “sistema de cascata” (definição da autora), pois servia apenas para favorecer o ambiente, sendo o menos restritivo possível. Enquanto na integração a pessoa deficiente era preparada para viver com os outros na sociedade. Na inclusão, a sociedade precisava transformar para receber a pessoa com deficiência na busca de desenvolvimento como um ser humano integral.

Em seguida, numa tentativa de mudanças sobre a realidade do indivíduo para uma plausível inserção na sociedade, escola, trabalho etc., surge os centros de reabilitação. Apresenta-se, portanto, como se o problema é exclusivamente da pessoa com deficiência, ela precisa ser “consertada”. Como a proposta de reabilitação está diretamente associada ao corpo físico e suas relações orgânicas e funcionais, a intervenção sobre esse corpo desconsidera quaisquer elementos históricos, sociais e culturais que estejam relacionados à

² Nas literaturas atuais, pessoa retardada mental é um termo que não mais é utilizado, entretanto foi descrita aqui em respeito ao autor da citação (Pereira *et alli.*, 1980, p. 1).

vivência do ser humano, e à experiência da pessoa no conjunto das diferentes relações sociais. Se configura então, a noção de patologia vinculada à deficiência no século XIX e caberá à medicina o estudo da deficiência. As ciências médicas e suas tecnologias sofreram avanços nos seus crescentes estudos sobre cada deficiência, a sua classificação, podendo assim, acompanhar as divisões e organizações das áreas médicas, considerando a parte do corpo e a experiência da pessoa com a deficiência.

Nesse contexto histórico surgem as especialidades nas áreas da reabilitação como: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia entre outros. A intervenção profissional, cuja finalidade é corretiva está pautada na aquisição e no treinamento de habilidades para que a pessoa com deficiência se torne adaptada à sociedade.

Blanco (1998) destaca que “quando se começa uma experiência de integração, é reproduzido, no interior da escola, mesmo enfoque da escola especial”. Desse modo o termo integração se refere, portanto, a inserção ao convívio social a pessoa com deficiência, que já estivesse sendo preparada, capacitada e adaptada para o convívio em sociedade, se moldando, portanto, ao padrão (Blanco, 1998, p. 8).

É possível definir, segundo Glat (2002), que o conceito de integração é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos. Constata-se aqui, que os modelos organizacionais que se estabeleceram, admitiam a ideia de que os alunos com deficiência deveriam adaptar-se às exigências da escola, tornando a luta pela inserção ainda mais insensata. Carvalho, (2016 p. 70), critica esse modelo de integração, e nos descreve: “[...] parece-me perverso centrar no aluno e apenas nele a responsabilidade por seus êxitos e fracassos”. A autora remete-nos considerar em sua crítica, ressaltando a omissão social e política, que culpabiliza o sujeito em suas demandas desconsiderando as questões históricas e sociais da pessoa com deficiência, contribuindo, portanto, com a exclusão social.

Sassaki (1997), diz que algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos

distintos - a integração significando “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade” e a inclusão significando “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (Sasaki, 1997, p. 43).

Nesse modelo integrativo, Sasaki (1997, p. 32) assinala que o aluno com deficiência deveria adaptar-se à escola e não a escola a ele. O autor nos remete, que “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia”. Esse modelo torna-se, um reforçador social enfatizando que o deficiente deveria se dedicar muito para obter sucesso. A sociedade mantinha, portanto, nesse modelo, fazendo pouco ou quase nada em termos de mudanças de atitudes, adaptações físicas e com práticas menos segregativas. Essa noção de integração, tem sido compreendida por diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os significados atribuídos a ela derivam-se ao uso do termo para expressar diferentes fins, fossem eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.

Pereira (1980, p. 3), nos assegura que integração “é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”. Nessa perspectiva citada pela autora é preciso analisar a negativa na questão da diferença. O aluno especial geralmente é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem levar em consideração as possíveis diferenças existentes para o processo de aprendizagem. O Ministério da Educação e Cultura – MEC (1994) nos instrui que a integração se refere ao processo de educar-ensinar, tendo no mesmo grupo crianças com ou sem necessidades específicas durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

Constante ainda é a batalha contra a exclusão, a quem as pessoas com deficiência estavam sujeitas e, ainda estão, em muitos casos, passam pelos moldes de integração e de normalização, que visivelmente delineava um extenso caminho até a inclusão. Sendo assim, os moldes da inclusão surgem como um novo paradigma, e se apresenta como um exemplo social da deficiência, vinculado ao modelo médico que já não conseguia avançar no

tratamento das pessoas com deficiência. As características levantadas para um tratamento, não abordavam todas as questões. Seria preciso compreender esses pontos que vão além do corpo, tais como, aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Desta forma, o pensamento do cuidado ultrapassa o corpo físico e, a saúde mental e passa a ser uma preocupação. As práticas de reabilitação e intervenção tomam novos rumos a caminho de uma inclusão mais concreta. Agora, o problema deixa de estar centrado apenas na pessoa com deficiência, que não precisa mais ser consertada, e se apresenta nos vieses da exclusão na sociedade, nas barreiras que impedem o acesso da pessoa com deficiência a ambientes comuns, apresentando uma relação entre as características pessoais e o ambiente em que a pessoa se encontra, trabalha, estuda, vive.

O termo inclusão, está sendo bastante discutido, seja ele social ou escolar, e ainda é recente no Brasil. Incluir nada mais é do que desenvolver a capacidade de entender e de reconhecer o outro. Falar de deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual, culturalmente implícita, continua sendo um tabu na sociedade brasileira.

A elaboração da Declaração de Salamanca³ em 1994 (UNESCO, 1994), na cidade de Salamanca (Espanha), permitiu na sua elaboração mudar o contexto e o cenário da educação, consolidando a educação inclusiva em nível mundial, por meio da mobilização dos movimentos em prol dos direitos humanos e da luta pela queda dos espaços manicomiais. Em seu texto, podemos citar que:

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de 'educação para todos' firmada em 1990. Promoveu na sua instância uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca³ (UNESCO, 1994). Em meio a tantas

³ Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. [Consultado em: 04/04/2021].

discussões, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994) define-se que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais⁴ devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...], pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994, p. 8-9).

A educação inclusiva enfatizou a sua importância, tão logo o Brasil assinou a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Desde 2008, as leis que regem o país, determinaram medidas para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. Com essa determinação, cresce significativamente a possibilidade para que a sociedade assuma uma nova postura frente à inclusão, mesmo que obrigatória. Entende-se, neste contexto, de que as escolas inclusivas não são aquelas que matriculam alunos com deficiência, mas são as que combatem todas as formas de exclusão, enquanto promovem o acolhimento, o respeito à diversidade humana, as diferenças nos estilos e o ritmo de aprendizagem. A partir da compreensão do conceito de inclusão, reafirma-se que todas as pessoas têm direito à plena participação social e, tal direito, se contrapõe à noção de exclusão e se desdobra em diferentes tipos, tais como: social, escolar e digital, entre outros.

Sasaki (1997) relata que a inclusão como prática social é o conceito mais utilizado após as sociedades atravessarem por algumas etapas, tais como: “excluiu as pessoas com condições atípicas, depois passou a atendê-las em instituições segregadas, como escolas especiais e centros de reabilitação e hoje está em processo de garantir a inclusão social” (Sasaki, 1997, p. 41). O autor ainda nos reforça o conceito da inclusão, dizendo:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais, e,

⁴ A partir da Lei 4.024/61, os termos excepcionais, deficientes físicos ou mentais, superdotados, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, aparecem em diferentes documentos, portanto foi utilizado aqui em respeito ao texto original.

simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade [...] (Sasaki, 1997, p. 41).

A inclusão social, compartilhada na análise de Sasaki, (1997) é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de pequenas e grandes transformações no ambiente, espaços, equipamentos, mentalidade das pessoas, inclusive, do próprio portador da deficiência. Mas para obter uma verdadeira inclusão social, Sasaki (1997) ainda nos explica que “é a sociedade que deve ser modificada para incluir todas as pessoas. Ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”. Estas relações precisam estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo. O autor ainda nos explica que além das próprias necessidades das pessoas com deficiência, elas possuem necessidades inerentes ao de qualquer ser humano, sobretudo, as relacionadas aos empecilhos para participação ativa na sociedade. Moreira (2006) nos faz entender, que a educação inclusiva é a aceitação das diferenças e não somente uma inserção em sala de aula e para que a inclusão seja mais efetiva é preciso transformar o sistema de ensino, envolvendo nele desde a tenra infância, o respeito às diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos nas atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade.

Sasaki (1997) refere-se à inclusão como uma proposta, um ideal. Se desejarmos que a sociedade seja acessível e que dela todas as pessoas possam participar, em igualdade de oportunidades é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia. Importa-se pensar que as ações de cada um, não somente das instituições e órgãos públicos, podem e devem alcançar a população em estudo, divulgando os direitos, a legislação, bem como ampliar a programação de informações e execuções que garantam o acesso de todas as pessoas e a todos os seus direitos. Como se percebe antes as pessoas com deficiência eram estigmatizadas como pessoas subumanas, incapazes e inferiores, hoje discerniram novas possibilidades e melhores expectativas em prol de um futuro mais correto, digno e ainda mais amparadas pelos princípios e fundamentos da inclusão.

Mantoan (2015) faz alusão à questão dos paradigmas nesse processo sócio-histórico, nos lembrando de que, conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos

como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em dado momento histórico e norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (Mantoan, 2015, p. 20).

CAPÍTULO II

1. Síndrome de Down

A Síndrome de Down ou como foi chamada inicialmente por mongolismo é originada por uma anomalia cromossômica, implicando atrasos no desenvolvimento físico, intelectual e emocional. Tal síndrome tem características próprias e específicas e enquadra-se na deficiência mental. As dificuldades em lidar com esta problemática vêm desde a capacidade da família em aceitar a criança e poder ajudá-la no seu desenvolvimento, bem como, na inclusão no seio escolar e social. A dificuldade que a família e a sociedade enfrentam para incluir a pessoa com deficiência, basicamente está ligada e enraizada aos paradigmas que ainda permanecem vigentes até hoje, mantendo explicitamente uma relação com a história e com o sistema econômico vigente. A educação é uma prática social e, portanto, enquanto prática continua permeada por concepções históricas e seus desdobramentos.

O papel da escola no processo de inclusão é fundamental, pois abre novas expectativas para os estudantes com SD, criando possibilidades de ampliação das relações interpessoais e gerando esperanças de desenvolver habilidades nesta nova vida e etapa auxiliando-os no ingresso na sociedade e autonomia para a vida.

Neste capítulo fazemos uma abordagem às questões inerentes à própria deficiência, referindo-nos à Síndrome de Down e suas implicações; as classificações da síndrome, suas causas e as características gerais da criança com Síndrome de Down.

1.1. Síndrome de Down e suas implicações

A Síndrome de Down é considerada a mais frequente das anormalidades encontradas nos seres humanos. A população dessas pessoas tem aumentado ano a ano e tem sido comum encontrá-las circulando nos mais variados lugares de convivência social: espaços públicos, supermercados, parques etc. Este capítulo tem como finalidade ampliar a

compreensão sobre a Síndrome de Down. O termo da SD se refere a uma situação irreversível e incurável, no ponto de vista da medicina, porém é ricamente recheada de possibilidades, ou seja, pode-se melhorar as condições funcionais da pessoa nas áreas social, escolar e afetiva.

O acesso a alguns registros datados no século XIX fazem parte da história sobre a origem da Síndrome de Down (Pereira-Silva & Dessen, 2001). O registro antropológico mais antigo sobre essa síndrome deriva de um crânio saxônico, datado do século VII. Contudo, foi a partir da obra *Observations on Ethnic Classification of Idiots*, do inglês Langdon Down, 1866, que se apresentou a descrição da Síndrome de Down, chamada por ele de mongolismo⁵. Nessa obra, que ficou conhecida mundialmente, Langdon Down descreve todas as características auxiliando nas futuras identificações das pessoas com Síndrome de Down.

De acordo com as descrições do autor, percebeu-se que as crianças apresentavam características em comum e se pareciam entre si, porém também se pode verificar que não existia um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com a Síndrome de Down, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependiam exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também do restante do potencial genético, bem como das influências do meio em que a criança vive.

O autor Schwartzman (1999) define a Síndrome de Down como sendo o:

Resultado da presença de um cromossomo 21 adicional e a conseqüente alteração da dosagem gênica. Anormalidades estruturais e funcionais ocorrem sempre em vários sistemas do organismo, sendo particularmente frequentes e importantes as repercussões para o lado do sistema nervoso central (SNC). Estas 19 anormalidades determinarão as disfunções neurológicas que estão sempre presentes, variando, entretanto, quanto às suas manifestações e intensidades (Schwartzman, 1999, p. 44).

⁵ Essa referência baseou-se à semelhança existente entre as pessoas que apresentavam essa síndrome e as da raça mongólica.

Embora a obra de Langdon Down tivesse recebido méritos pelas descrições das características da síndrome, foi considerada ofensiva pela relação realizada para com a população mongólica quanto ao seu aspecto oriental. O termo “mongolismo” causou indignação nos pesquisadores orientais e nos pais de pacientes no Ocidente.

Em 1932, Petrus J. Waardenburg sugere que a Síndrome de Down poderia ser consequência de uma mutação cromossômica. Somente após vinte e sete anos, em 1959, Jérôme Lejeune e seus colaboradores identificaram o fator genético determinante da síndrome: a pessoa apresenta a chamada trissomia do cromossomo 21, ou seja, possui três cromossomos 21, em vez de dois e comprova-se, portanto, que havia uma distinção entre um estágio de debilidade mental e uma anomalia genética. Desse modo, a SD, não poderia ser considerada uma doença e sim uma alteração genética ocorrida logo na fecundação do óvulo feminino, resultando em erros no processo de divisão celular.

Através de estudos científicos, ainda não se sabe e nem há como definir uma causa concreta para o erro cromossômico que origina a SD. As investigações no campo da medicina, em específico na área da genética, apontam para vários fatores de risco. Estes são numerosos, e provavelmente não ocorrem de forma isolada, ou seja, há autores que defendem que a coincidência e a interação de diversos desses fatores favorecerão a alteração cromossômica.

Após a fecundação do óvulo feminino, já há a possibilidade de se detectar a anomalia genética da SD, por meio de exames mais precisos, já existentes. Ao nascer uma criança com SD, mesmo com as características que sugerem a síndrome, é necessário realizar o exame cariótipo. Esse exame é a representação dos cromossomos e a identificação de possíveis anormalidades e, quando confirmada, pode ser originada por três fatores diferentes, dando lugar, portanto, a três tipos de Trissomia 21. São eles:

1. **Trissomia simples (padrão):** a causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica. A pessoa possui 47 cromossomos em todas as células e ocorre em cerca de 95% dos casos de SD;

2. **Trissomia por translocação:** o único tipo da SD que pode resultar de uma condição genética existente em um genitor. Este tipo de trissomia segundo Gundersen (2007), ocorre quando um segmento de cromossomo ou um cromossomo inteiro se quebra durante a meiose e depois se conecta a outro cromossomo;

3. **Trissomia por mosaïcismo:** acontece quando o erro de distribuição dos cromossomos, produz-se na segunda ou terceira divisões celulares. Esta situação é a mais rara, segundo alguns estudos, a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos e ocorre em cerca de 2% dos casos de SD.

As pesquisas destinadas a detectar a causa da Trissomia 21, apontam para vários fatores de risco. Apesar das descobertas sobre a SD, não existe uma causa concreta para o erro cromossômico que a origina.

Segundo Sampedro, Blasco & Hernández. (1997), alguns fatores são geneticamente determinados tais como:

- **Hereditários:**

- Casos de translocação num dos pais;
- Famílias com várias crianças afetadas;
- Mãe afetada pela síndrome.

- **Etiológicos:**

- Maior incidência quando a idade da mãe é superior a 40 anos, embora haja também estudos que apontam para os 35 anos;

- Interação de diferentes fatores que podem atuar de várias formas no envelhecimento normal do processo reprodutor feminino.

- **Externos:**

- Doenças infecciosas causadas por vírus como: a hepatite e a rubéola.

- **Exposição a radiações:**

- Podem causar alterações anos antes da fecundação.

- **Deficiências vitamínicas:**

– Como uma hipovitaminose que pode favorecer o aparecimento de uma alteração genética.

Dadas essas características, a SD nem sempre é diagnosticada apenas com exames clínicos e vale ressaltar que é possível encontrar em recém-nascidos algumas delas. Em caso de suspeita, torna-se imprescindível a realização do exame cariótipo, para a devida e segura confirmação. Não é possível julgar pelas aparências, é preciso constatar.

Criar expectativas à espera de um filho faz sentido para as famílias que aguardam a chegada de um bebê. Este momento caracteriza-se por sentimento de insegurança em relação à saúde do bebê, como prematuridade, morte do feto, malformações ou mesmo a deficiência, como a Síndrome de Down. Apesar disso, predominam-se as altas expectativas de um filho saudável. Geralmente os pais projetam em seus filhos anseios e desejos construídos para si e, assim, este novo ser vai sendo processado no imaginário do casal.

O nascimento de uma criança com Síndrome de Down, com certeza, é distante daquele idealizado pelos seus progenitores. Para muitos é um acontecimento traumático e destruturador e que causa um grande impacto emocional na vida familiar. Os pais nesse processo experimentam um sentimento de profunda tristeza, angústia e sofrimento. O diagnóstico da SD origina modificações no núcleo familiar, sendo necessário a todos se reorganizarem emocionalmente para seguir em frente.

Para os autores Cunha, Blascovi-Assis & Fiamenghi (2010), um novo processo de reorganização emocional familiar inicia-se a partir de cinco estágios por eles mencionados:

- Primeiro estágio: o choque da notícia acompanhado de choro, sentimento de desamparo e ânsia em fugir;
- Segundo estágio: negação – tentam escapar da informação da anomalia;
- Terceiro estágio: é observada reação emocional intensa como tristeza, raiva e ansiedade;

- Quarto estágio: a adaptação dos pais – começam a se aproximar afetivamente do bebê;
- Quinto estágio: a reorganização familiar e a constante “busca” pela cura da síndrome.

O conceito de desenvolvimento é amplo e se refere a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui além do crescimento, maturação, aprendizagem, também aos aspectos psíquicos e sociais. O papel da família nesse processo é de suma importância, pois é a partir do acompanhamento dos familiares e dos profissionais da saúde e da educação que se pode delimitar e atribuir significados à realidade de cada criança.

1.2. Classificação para a Síndrome de Down

A família da criança com SD e a sociedade de um modo geral, necessita instruir-se sobre os principais fatores determinantes para uma vida digna e saudável da pessoa com deficiência. Tão importante quanto esses fatores são as classificações dadas e atribuídas para a sua descrição, ampliando o conhecimento dos direitos, a formalização e praticidade aos atendimentos a essas pessoas.

Na Classificação Internacional de Doenças – CID-10, a SD recebe o código Q-90. O CID representa somente a patologia principal. Está classificada no capítulo Q00-Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com SD, do MS, 2012, refere-se à categoria Q90 (SD) com os seguintes subgrupos:

- a) Classificação Internacional de Doenças - CID
 - Q90.0 – Síndrome de Down, trissomia do 21, por não disjunção meiótica;
 - Q90.1 – Síndrome de Down, trissomia do 21, mosaicismo por não disjunção mitótica;
 - Q90.2 - Síndrome de Down, trissomia do 21, translocação;

- Q90.9 – Síndrome de Down, não específica.

b) Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF

É o Código Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF). É uma outra classificação mencionada nos documentos do MS, nas Diretrizes de Atenção à Pessoa com SD, que complementa o CID acima. Entende-se que para configurar uma avaliação mais criteriosa, dois conceitos são utilizados pela CIF (Ministério da Saúde, 2013, p. 13):

1. Funcionalidade – As funções do corpo, suas atividades e participação;
2. Incapacidade – A incapacidade como deficiência, limitações e restrição em atividades e na participação.

Desse modo, a CIF relaciona estes aspectos também com os fatores ambientais e contextuais com os quais interage, tais como:

- Suporte familiar;
- Recursos próprios e da comunidade;
- Acesso a atenção e outros.

1.3. Características gerais da criança com Síndrome de Down

Poucas mudanças físicas foram observadas entre as semelhanças desde os primeiros estudos para a identificação das pessoas com SD, até os dias de hoje. Sabe-se, portanto, que todo ser humano possui a sua “carga genética” ao nascer, bem como as suas próprias características. As pessoas com SD possuem entre si incríveis semelhanças. Entretanto, sem generalizá-las, podemos afirmar que nem todos os indivíduos possuem categoricamente as mesmas semelhanças ou mesmo podemos encontrá-las todas, em uma só pessoa.

De acordo com Gundersen (2001), entre algumas das características mais comuns relacionadas à SD, incluem-se as seguintes:

- Hipotonia muscular;

- Anomalias cardíacas;
- As fontanelas são maiores e levam um tempo maior para fechar;
- Cabeça pequena e face achatada;
- Fenda palpebral oblíqua;
- Orelhas pequenas e de implantação baixa, com canais auditivos estreitos;
- A boca e os maxilares são pequenos;
- Palato é estreito, o que leva a criança a projetar a língua fora da boca;
- Nariz é pequeno, com o osso nasal geralmente afundado e os orifícios nasais estreitos;
- Prega palmar transversa única;
- Prega única no quinto dedo;
- Aumento do espaço entre o dedão e os outros do pé;
- Pescoço, curto e largo;
- Estatura baixa mais do que o normal.

Como o cromossomo 21 extra se encontra nas células de toda criança com SD, ele exerce uma influência na formação do corpo em todas essas crianças de forma bastante semelhante. Tal anomalia cromossômica causa a alteração e mal funcionamento de diversos órgãos. Porém, a intensidade com que se manifestam estas alterações é altamente variável de uma pessoa para outra. Assim, é comum que os bebês com Síndrome de Down, apresentem diversos problemas de saúde necessitando de exames específicos para serem detectados precocemente, tais como:

- Cardiopatia congênita;
- Hipotonia;
- Problemas de audição e de visão;
- Alterações na coluna cervical;
- Distúrbio de tireoide;
- Anomalias do aparelho digestivo;
- Alterações hematológicas.

Após eliminar ou confirmar possíveis doenças congênitas na criança com SD, inicia-se o trabalho com a estimulação precoce. Recomenda-se que esse trabalho se desenvolva logo nos primeiros meses do bebê, que se desenvolve agindo sobre seu ambiente e respondendo aos estímulos que recebe com uma ação sensório-motora: olhando, escutando, pegando, sugando, sentindo (Heymeyer & Ganem, 2004, p. 19).

A precocidade desses estímulos na vida de qualquer bebê e mais especificamente para o bebê com SD é de suma importância. Na visão de Piaget (1982), o desenvolvimento nessa fase sensório-motora, possuem três fatores preponderantes tais como:

- a) Adaptação de um organismo ao seu meio ambiente durante o seu crescimento e em relação com as interações e a autorregulação que o desenvolvimento do sistema epigenético demonstra. Embriológico, a epigenética é sempre simultaneamente determinada por fatores internos e externos;
- b) Adaptação da inteligência na construção de suas estruturas próprias que tanto dependem da coordenação interna crescente como das informações por experiências vividas;
- c) Formação de relações cognitivas, ou genericamente cognição, que não são nem cópia do objeto externo nem algo já intrínseco das estruturas que se modificam sempre com as interações do sujeito com o meio ambiente e, então, são continuamente construídas (Heymeyer & Ganem, 2004, p. 19).

As primícias em acelerar as conexões neurais da criança com SD permitirá a ela e os seus envolvidos, no caso a família, ampliar as oportunidades de vida (meios internos e externos) quanto no aspecto físico, social, emocional e cognitivo. No campo científico, encontram-se afirmações de que a criança com SD reage aos estímulos externos como as outras crianças, só que em um ritmo mais lento em algumas áreas. Sabe-se que o percurso para aquisição do conhecimento e desenvolvimento são diferentes a qualquer criança, e conseqüentemente, a aprendizagem, a linguagem e o desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down percorrerão com mais lentidão ao seu tempo cronológico.

Segundo os autores Déa & Duarte (2009):

O bebê com Síndrome de Down poderá ter um atraso para atingir o desenvolvimento motor de uma criança normal, entretanto há inúmeras variações no tempo de aquisição dos marcos do desenvolvimento, como por exemplo, o andar podendo ser atingido com um ano de idade e outras somente aos cinco anos podem desenvolver tal habilidade (Déa & Duarte, 2009, p. 4).

Entretanto, ressaltam-se que os estímulos e oportunidades oferecidas a essas crianças de forma perseverante, eficaz e rápida poderá definir o seu perfil socioemocional, como um ser humano mais seguro e capaz de se inserir nas atividades da vida social.

As habilidades socioemocionais das crianças com SD também são esperadas da mesma forma e seguem no mesmo ritmo que as crianças sem a trissomia, e normalmente costumam ser bastante afetivas com as pessoas da família e fora dela. Embora apresentem um inevitável atraso em quase todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental, Schwartzman (1999) nos reforça que em todas as crianças afetadas, não existe um padrão de desenvolvimento previsível, pois o desenvolvimento da inteligência depende não apenas das alterações cromossômicas, mas também do restante do potencial genético e da importante influência do meio ambiente.

Melero (1999) acredita que a inteligência não se define, e sim se constrói, não sendo fixa e constante durante toda a vida. O autor enfatiza que a criança com SD é muito mais que sua carga genética. O desenvolvimento humano está relacionado ao contexto sociocultural, portanto é impossível considerá-lo um processo previsível e universal. De acordo com Vygotsky (1988, p. 99), “desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive”.

O autor também destaca a importância dos processos de aprendizado, que desde o nascimento lhe são oferecidos, impulsionando assim, o desenvolvimento da criança pelo processo de interação na sociedade. Evidentemente esse processo está ligado ao aprendizado cotidiano que permite o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem na experiência do indivíduo com o ambiente que o cerca: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1988, p. 99).

2. Educação inclusiva

Dedicamos a conhecer e compreender os princípios da educação inclusiva na escola regular e a política em relação à presença de crianças com SD nesse espaço tão importante para a vida de todas as crianças. Na educação inclusiva o papel do professor, a formação dos professores e o seu protagonismo também são fundamentais para o desenvolvimento com o trabalho de inclusão. Buscamos na literatura averiguar como se dá o envolvimento do docente na promoção da aprendizagem desses alunos e a conformidade aplicada no ambiente escolar, bem como a garantia da lei em oferecer ao professor condições de aperfeiçoar-se no seu fazer pedagógico. Ainda de acordo com a literatura buscamos compreender como os profissionais atuam didaticamente numa ação pedagógica com esses estudantes, a sua formação e a falta dela nesse processo, e como isso afeta diretamente na relação professor e aluno.

Zabalza (1999) define escola inclusiva como sendo aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças e jovens sem exceção. Para este autor, as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade. Nesta perspectiva, “a escola inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, [...] a igualdade de oportunidades educativas [...]” (Fonseca, 2012, p. 12).

Para Correia, (1999, p. 33), educação inclusiva significa, portanto:

[...] atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com necessidade especial severa, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial [...]. Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educativas especiais, incluindo as severas, na classe regular.

2.1. Um construto da educação inclusiva

Para Ferreira (2006), a inclusão está como processo, tem começo e não se conclui. O processo inclusivo não tem fim, pois a comunidade escolar que adota o princípio da

impulsividade reconhece que sempre haverá formas explícitas ou ocultas de exclusão que precisam ser continuamente identificadas e eliminadas.

A sugestão inclusiva impõe um desafio às escolas regulares, ou seja, atentar-se para a diversidade e, com isso, o currículo precisa cooperar com o cuidado desses alunos. Dados do MEC nos reforça sobre o respeito pela diversidade dos alunos:

Inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades (MEC,1997).

A questão da inclusão tem vindo a ser abordada por vários autores (Correia, 1997, Morgado, 2003, 2004; Rodrigues, 2001, 2003, 2007; Sanches, 2001, 2005), defendendo o movimento da escola inclusiva onde se preconiza uma educação inclusiva e reconhecendo as mudanças necessárias para que, de acordo com Ainscow & Ferreira (2003, p.114), se possa:

[...] alcançar a educação de qualidade de todas as crianças, independentemente de quem eles são de onde e como eles vivem, e quais são as suas necessidades ou potenciais habilidades.

O papel da escola, como instituição social tem como finalidade a transmissão e a distribuição dos saberes e práticas para todos. Sua principal missão, portanto, é formar crianças para a tarefa de renovar uma sociedade que ainda se movimenta em atitudes de exclusão. Nessa perspectiva, evidencia-se que a educação inclusiva diz respeito a todos e que o processo da aprendizagem de cada criança é singular e todas elas aprendem em seu tempo e ritmo independentemente da sua situação.

Na Declaração de Salamanca (1994), há um princípio orientador onde as escolas regulares com trabalho inclusivo constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais (termo utilizado na declaração) devem ter acesso à escola regular. Durante a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (2006), em sua pauta, não havia somente tópicos relacionados à educação, e sim reflexões sobre os direitos humanos. Em modo geral esclarece que as pessoas com deficiência são pessoas com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração. Esses obstáculos interagem com outros obstáculos, podendo assim, impedi-los de participar plena e efetivamente na sociedade em igualdade de condições com os outros.

Nem sempre a escola que adota a orientação inclusiva é de fato inclusiva. A transformação efetiva do processo de escolarização também se fundamenta no modo como a comunidade escolar se compromete em assegurar aos estudantes com SD e outros o alcance dos objetivos traçados para cada um. Porém, poucas ainda são as escolas que adotam essa prática.

Mantoan (2004, p. 79) nos confirma que:

Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cairmos nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas acreditamos que é urgente caminhar nessa direção.

2.2. Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar do professor

“As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores”
(UNESCO, 1994, p. 27).

O Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca, assumindo o acordo de implantar a educação inclusiva nas escolas brasileiras. No entanto, este compromisso, causa polêmicas gerando dúvidas entre os professores na sua prática. Estas polêmicas envolvem principalmente queixas relacionadas à falta de capacitação para o trabalho com crianças com necessidade inclusiva, a falta de materiais educativos apropriados e, principalmente, a falta de apoio e recursos no atendimento pedagógico aos

alunos com deficiência em classes comuns. Para autores como Jerusalinsky & Páez e Kupfer & Petri (2000), a educação inclusiva envolve uma gama de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos, culturais que devem ser cuidadosamente considerados.

Desse modo, nem tudo é como se apresenta no cotidiano escolar. Com a obrigatoriedade da inclusão, a educação inclusiva amplia o campo de desafios na escola, camuflando, portanto, a exclusão. Ensinar é de fato muito complexo, ainda mais quando o estudante apresenta um nível de exigência ainda maior. Kupfer & Petri (2000), diz que frequentemente, o professor se depara com obstáculos que afetam os seus sentimentos e a sua prática, perpassando pelas dimensões humanas, impedindo-os de avançarem no seu fazer pedagógico. Desse modo, uma nova barreira cresce entre a prática docente e a aprendizagem do aluno com SD.

Nos últimos tempos, o mal-estar docente tem sido alvo de discussões. Pesquisas apontam a atividade docente como altamente estressante, repercutindo negativamente na saúde física e emocional dos profissionais (Capel, 1987; Cooper, 1996; Esteve, 1999). O termo mal-estar, segundo Esteve (1999, p. 12), “está relacionado a um incômodo indefinido, algo que vai mal sem que seja possível localizar o que não está funcionando bem nem o porquê”. Nesse contexto, os professores apresentam as mais variadas reações nos aspectos físico, psíquico e sociocultural frente a essa nova perspectiva inclusiva. No âmbito da educação escolar, tornar-se-á necessário um esforço maior por todos na busca desse aperfeiçoamento. Certamente, isso só será de fato conquistado, a partir da disponibilidade para o alcance dessas mudanças.

Ao descrever o mal-estar do professor, se faz necessário compreender a visão da psicanálise segundo a literatura freudiana. Freud (1895) descreveu esse sintoma para designar sinais de angústia. Tal sintoma tem sido recorrentemente encontrado nas escolas entre os professores. Esteve (1995, p. 98), nos diz que o mal-estar docente se trata de uma doença contemporânea, a qual afeta professores do mundo todo, tendo como causa os avanços sociais e a incompatibilidade dos docentes de acompanhar essas mudanças. O mal-estar docente é caracterizado por um sentimento de frustração e exaustão de ordens físicas e

emocionais frente às dificuldades de se adaptar as mudanças que ocorrem no contexto escolar. Alguns dos sintomas deste problema se caracterizam na apresentação com falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa autoestima e uma incapacidade de levar a escola a sério. Trata-se do sentimento de impotência relatado por vários professores, os quais não conseguem redefinir seu papel diante das transformações, assim, ele transfere para si a culpa por não saber lidar com as situações conflitantes do ensino e todas as suas tentativas de superar as adversidades apresenta-se inúteis e sem sentido.

Aparentemente, as dificuldades didáticas e emocionais encontradas pelos professores vêm de encontro com o desafio entre ensinar e aprender. Ensinar ao aluno com deficiência intelectual evidencia o início de um desconforto emocional nos professores pelo fato de apresentarem poucas experiências, chegando até, a um adoecimento; outros professores regentes desistem da profissão e outros se manifestam indiferentes a essa realidade. No entanto, há aqueles professores que enfrentam às mudanças e a nova demanda, encarando a situação na sua devida dimensão em ensinar a todos de uma mesma sala.

Ao se pensar em mudanças por parte da sociedade e do processo em que os professores percorrem até a sala de aula, Mantoan, (2004) reforça a necessidade de um esforço efetivo e coletivo, que vise transformar as escolas e aprimorar a formação de professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula. O fato é que, não são apenas os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que irão garantir a inserção de todos os alunos à escola regular, mas segundo a autora, toda a comunidade deverá ser envolvida.

Kupfer & Petri (2000) critica, por sua vez, alguns teóricos da educação que preconizam o ideário da inclusão "a qualquer custo". O autor alerta que, se não houver medidas que facilitem a aplicação das políticas inclusivas, o custo pode ser muito alto, sobretudo para a saúde mental dos professores, já que muitos, por não saberem abordar a inclusão e de certo modo sofrerem pressão, acabam solicitando afastamento médico.

A educação inclusiva surgiu no sentido de garantir um direito conquistado pelos movimentos sociais, que lutam, por anos, a favor dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, dependendo da maneira como está sendo implantada e cobrada nas escolas, pode se tornar um dos fatores que mais contribuem para aumentar a incidência do mal-estar docente. Neste sentido, tem sido comum ouvirmos os professores dizerem que, além de terem um trabalho por si só exaustivo, a inclusão de crianças com SD lhes ocasionam maior sobrecarga de responsabilidade e trabalho, sobretudo, quando não podem contar com recursos humanos e materiais que deveriam ser fornecidos pela escola.

No âmbito da educação, o mal-estar docente, se apresenta como um sintoma da nossa época, acometendo a muitos profissionais professores. Esteve (1999) defende que o mal-estar do professor está intrinsecamente relacionado às condições de trabalho e ao baixo status social da profissão. Os problemas mais comuns associados ao estresse ocupacional do professor são: doenças cardiovasculares, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa. O autor ainda afirma que as consequências do mal-estar docente são diversas, variando desde o abandono da profissão, doenças mentais e dificuldades na atuação profissional. Para o autor, o mal-estar docente não tem apenas uma causa, mas um conjunto de fatores que envolvem as rápidas mudanças sociais, quais sejam:

Os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (Esteve, 1999, p. 13).

Em acordo com o Esteve (1999), Kupfer & Petri, (2000), expressa a sua preocupação dizendo que, se não houver medidas que facilitem a aplicação das políticas inclusivas, o custo pode ser muito alto, sobretudo para a saúde mental dos professores, já que muitos, por não saberem abordar a inclusão, acabam solicitando afastamento médico. Preocupam-se em dizer que a diversidade existente na sala de aula, ocasiona desconforto ao professor. Tais atitudes não se baseiam por motivos discriminatórios, mas pela falta de

preparo, de informação e de formação no campo da inclusão transpassando o campo físico e emocional do docente.

Outros fatores que acometem o mal-estar dos profissionais da educação, além da correlação à formação pessoal em ensino especial, é a necessidade do envolvimento abrangente da sociedade como um todo. Para o processo de inclusão, as políticas públicas têm um papel preponderante. A busca por alternativas, para redução de desigualdades sociais historicamente construídas no país, tem oferecido maior acesso ao ensino para as camadas mais populares da sociedade, sendo este um caminho para a democratização e amplitude na estrutura social. A educação tem assumido uma função, ora preventiva e ora paliativa na sociedade. O trabalho preventivo apresenta-se como sendo uma promoção a uma exigência de equidade social, onde todos os estudantes recebam acesso no ensino básico. Nesta mesma visão de equidade, também teve como propósito, evitar a reprodução do ciclo de exclusão social vivenciado em tempos passados. As camadas menos favorecidas da sociedade, encontram-se em uma situação socioeconômica precária e de certo modo, já se encontram excluídas da economia formal. Isto de fato, contribui negativamente para com a sociedade, por haver poucas oportunidades em superar a situação atual, reproduzindo, portanto, o ciclo de exclusão social.

2.3. Formação de professores e a educação inclusiva

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos [...]”
(UNESCO, 1994, p. 11).

Na educação, discutir a instituição escolar, a formação de professores, o Projeto Político Pedagógico das escolas, tornou-se um tema de essencial importância, quando se planeja desenvolver uma educação de qualidade para todos. Mantoan, (2004) diz que cumprir o dever de incluir todas as crianças pressupõe um esforço colaborativo, pois existem considerações que nos remetem à ética, à justiça e ao direito de todos ao acesso do saber e à formação. A formação do professor se destaca, como um grande avanço a ser enfrentado, quando se determina a “criação da escola inclusiva”. Ao mesmo tempo,

legítima a problemática da falta de formação dos docentes em todo o país, implicando em falhas nos processos de ensinar.

Segundo Prieto (2006, p. 57), tal formação deve ser um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a qualidade. É preciso assegurar ao corpo docente novas propostas e práticas de ensino para responder e atender às características de seus alunos, inclusive àqueles com SD. De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2000), pode-se considerar dois seguimentos no âmbito da formação de professores:

1. Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e a separação entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados em sala de aula;

2. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico, e da exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplo e profundo na sociedade moderna. No Plano Nacional de Educação – PNE, portanto, deverá enfatizar a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2000, p. 98).

Entende-se aqui que a formação de professores percorre dois momentos distintos – inicial e continuada – que, por princípio, deveriam ser complementares, contínuo e permanente. Para uma formação continuada, também conhecida como capacitação, deveria iniciar-se a partir da experiência do professor, partilhando conhecimentos, dúvidas ou mesmo dificuldades. Em uma capacitação, frequentemente, lhes são passadas orientações e práticas, não apresentando consonância com os dilemas que o professor enfrenta cotidianamente. Desse modo, tal capacitação conservar-se distante da realidade do professor, principalmente da necessidade de trabalhar com a inclusão na sala de aula com alunos com SD.

O professor deverá dominar as fontes de conhecimento fundamentais para o exercício da sua profissão, que poderão ser fruto de uma aprendizagem formal e informal

(Pacheco, 1995). Segundo este autor, ainda que não se possa negar a esta última a sua importância, é na aprendizagem formal que os sistemas educativos têm de se concentrar. Assim, para desempenharem adequadamente as funções que as políticas da educação inclusiva requerem, e que são inquestionavelmente dessa natureza, tal formação, seja de carácter inicial, contínuo ou especializado, não pode ser descuidada em nenhum dos seus aspectos. É a partir desta ideia que se irá desenvolver uma educação com mais qualidade.

2.4. A Lei brasileira e os aspectos que influenciam na formação de professores

No ensino regular, a modificação ou adaptação das escolas especiais e a possibilidade da organização de redes de apoio, são fatores preponderantes à inclusão. O docente tem um papel fundamental e precisa rever e aprimorar a sua prática num contexto em que se pensa, discute e planeja ações inclusivas.

Na Lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001, e na Resolução nº 2 do CNE/ Câmara de Educação Básica, de 11 de setembro de 2001, encontram-se informações para os professores e professores de apoio pedagógico, relacionadas as orientações legais para a formação docente. Nessa própria lei destacam-se conhecimentos sobre inclusão e a garantia de formação a todos os educadores envolvidos na educação.

Prieto (2006) defende, “que não bastam apenas conhecimentos sobre necessidades especiais, é preciso garantir que o conjunto de professores se aproprie de conhecimentos e os transformem, proporcionando mudanças na sua práxis”. Nesse contexto, o autor pôde analisar que o professor apenas alcançará êxito na sala de aula com alunos de inclusão, quando tiver “consciência de suas razões e benefícios para os alunos, para a escola, para o sistema de ensino e para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”. A modalidade de formação continuada tem sido a melhor estratégia e a mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com as crianças de inclusão (Prieto, 2006, p. 58).

De acordo com Glat & Nogueira (2002, p. 25), na formação de professores é preciso desenvolver possibilidades de “analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos

processos regulares de escolarização”. Assim, é necessário considerar as diferenças entre os alunos e atender às mesmas. Respeitar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas são condições fundamentais para a preparação do planejamento pedagógico, para a elaboração de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, atendendo, portanto, ao princípio da educação inclusiva.

O MEC alerta que a inclusão não significa somente matricular os educandos nas escolas regulares e ignorar suas necessidades especiais, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP, 1998), devendo assim, qualificar os professores, equipe pedagógica e todos os envolvidos com o ambiente escolar para que promovam o aprendizado e a inclusão destes alunos da melhor forma possível. A Educação Inclusiva, portanto, expande-se com as possibilidades em todo o conjunto educativo, propondo-lhes uma educação de qualidade e de alcance a todos, enfatizando a diversidade dos alunos existente nas salas de aula.

Esse é um compromisso a ser assumido pelas políticas públicas de educação em âmbito nacional, estadual e municipal e que, na sua totalidade, deveria ser efetivo. Os professores estão amparados por lei, para receberem a formação necessária para um bom desempenho na sala de aula, seja para alunos de inclusão ou não. Neste sentido, Mantoan (1997), destaca que para consolidar a inclusão é preciso “[...] um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças e a diversidade nas suas salas de aula” (Mantoan, 1997, p. 123).

CAPÍTULO III

1. Abordagem Empírica

O capítulo a seguir se destina a descrever a metodologia de investigação para o presente estudo. Assim, buscou-se conhecer as opiniões dos professores sobre a prática para a promoção da inclusão em estudantes com SD. Partindo do pressuposto de que a diferença é própria da condição humana e, o processo escolar da criança com Trissomia 21 deva ter a mesma finalidade e investimento na educação que se tem como qualquer outra criança torna-se imprescindível oferecer aos estudantes todas as oportunidades e apoio necessários para o desenvolvimento como ser integral. Segundo Ainscow (1997), o papel principal da escola na atualidade é de criar condições para que a maioria dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças, quer físicas, culturais, sociais, cognitivas etc., num contexto de sala de aula

1.1. Metodologia de investigação

Ao longo da reflexão teórica, e considerando nossa pouca experiência profissional, percebeu-se a necessidade de saber o que o docente pensa sobre a inclusão escolar e o que, em sua prática, aplicam na sala de aula para a promoção da inclusão em estudantes com SD nas escolas regulares. Para dar sequência à pesquisa foi passado aos diretores a Solicitação Para a Investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes.

Yolles, (1999) menciona que o estudo dos métodos ou a arte de dirigir a investigação estão definidas como uma metodologia que pode ser encarada em termos abstratos tal como um estudo, e em termos práticos, como uma lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias. Apresentamos a seguir, o enquadramento metodológico que serviu de base a este estudo. A metodologia é entendida como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação a ser usada na resolução particular de um problema.

As diferenças dos métodos escolhidos e aplicados, nos apontam que a pesquisa quantitativa busca uma abordagem dedutiva com base no teste de uma teoria que aborda o fenômeno social como algo objetivo e mensurável. Já a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem que considera o fenômeno social como algo construído pelas pessoas, assim nos reforça a escolha:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt, Walker & Robison, 2004, p. 6).

1.2. Questões e objetivos do estudo

1.3. Questões:

Tendo em conta o tema em estudo e a nossa motivação pessoal e profissional em contribuir para o aprofundamento do conhecimento de funções pedagógicas formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Qual a opinião dos professores face à inclusão dos alunos com Síndrome de Down no sistema regular de ensino?
- Quais os aspectos considerados fundamentais por parte destes professores no resultado de uma educação inclusiva de alunos com Síndrome de Down?
- Quais os aspectos facilitadores e dificultadores para o trabalho dos professores do ensino regular com alunos com Síndrome de Down?

1.4. Objetivos Gerais

- Conhecer a opinião dos professores sobre estratégias educativas para promoção da inclusão em estudantes com SD.

– Verificar a inclusão de alunos com Síndrome de Down e se há os motivos que os preocupam no contexto da sala de aula.

Tendo como referência os objetivos acima, os objetivos específicos que direcionaram este estudo foram respectivamente:

– Identificar as opiniões dos professores sobre o processo da inclusão na sala de aula, de alunos com SD;

– Caracterizar as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular no trabalho com alunos com SD;

– Compreender a que modo a colaboração entre os professores influencia a inclusão dos estudantes com SD;

– Compreender se há necessidade de formação específica para trabalhar no processo de escolarização de alunos com SD;

– Identificar os recursos, as estratégias e as metodologias utilizadas pelos professores para transmissão do conteúdo e avaliação dessas crianças;

– Identificar se há constrangimentos organizacionais face a inclusão das crianças com SD.

2. Caracterização dos participantes

Para melhor conhecer os participantes da pesquisa, na Parte I do questionário destinou-se a realizar a caracterização dos professores e o seu perfil, quanto ao gênero, idade, formação, segmento em que atua, tempo de trabalho na área da educação, se é professor de educação especial, se na formação acadêmica teve disciplinas relacionadas à inclusão, se frequentou cursos de formação continuada ou de extensões de currículo. Os participantes foram no total de quarenta e seis profissionais da área da Educação, do ensino regular: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais de três escolas particulares de diferentes seguimentos, na cidade de Goiânia – Goiás. A investigação implica escolas de ensino básico, sendo duas delas com metodologias construtivistas, sociointeracionistas e uma escola com ensino religioso e metodologia mais

tradicional. Todas as escolas possuem alunos com Trissomia 21 nas salas de aula. Ressalta-se que todos os participantes atenderam voluntariamente e se disponibilizaram em colaborar na investigação.

Desse modo, buscou-se inicialmente conhecer o perfil do professor, e vimos que a maioria deles, são do gênero feminino, contando com 67,4% de mulheres-professoras e 32,6% de homens-professores conforme se apresenta no gráfico 1. Desses participantes, verificou-se que 39,1% estão com idade entre 30 e 40 anos, 30,4% com idade entre 40 e 50 anos e 17,4%, se encontram na faixa etária acima dos 50 anos. Apenas 13,0% dos professores possuem menos de trinta anos de idade. Concluímos, aqui, que a maioria dos inquiridos possuem idade entre 30 e 40 anos. Segundo o Censo escolar de 2018⁶, divulgado pelo MEC, apontou que cerca de 80,0% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino, o que nos confirma os dados coletados nesta pesquisa.

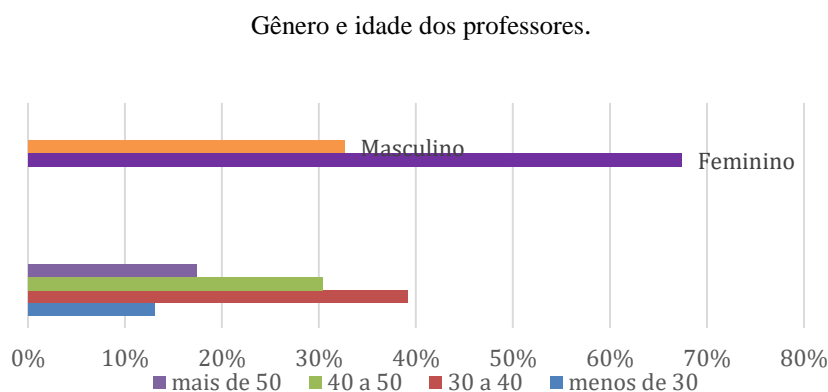


Gráfico 1 – Dados pessoais: gênero e idade dos professores.

Analisou-se se os professores concluíram seus estudos em nível superior e se deram continuidade a especializações. A partir dessa análise, apresentada no gráfico 2, constatamos que os professores inquiridos já concluíram seus estudos em nível superior. Destes, 17,4% possuem apenas a graduação, 50,0% dos docentes afirmaram em suas

⁶ Dados informativos sobre o Censo de 2018, divulgado pelo MEC. [Em linha]. Disponível em <<https://fundacaotelefonica vivo.org.br/noticias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/>>. [Consultado em 24/05/2021].

respostas que fizeram Pós-Graduação, 30,4% fizeram Mestrado e, 2,2% fizeram doutorado, portanto, é possível constatar a conclusão no ensino superior e de continuidade de aprofundamento em seus estudos acadêmicos. Baseado no Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBE se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Senado Federal, 1996). Segundo o Artigo 62, a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, nos confirmando a obrigatoriedade de o professor possuir ensino superior para o exercício da sua profissão.

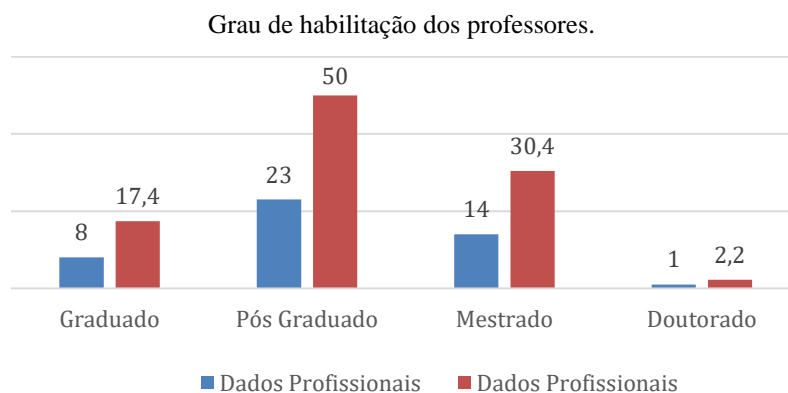


Gráfico 2 – Dados profissionais: grau de habilitação dos professores.

No Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das universidades e das escolas para pensar ações e estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira. No entanto, vislumbra-se que essa temática está chamando a atenção e começando a ganhar espaço em estudos de pesquisadores da área. É preciso enfatizar que o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no ranking social e no do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam

Campos (1995, p. 41) define como objetivo da formação inicial:

[...] proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

Nesta análise buscou-se saber o tempo de experiência do professor na sua trajetória profissional na área da Educação e destacamos que o grupo se divide de acordo com a aferição apresentada no gráfico 3: uma população de 71,7% possui mais de 10 anos de experiência nesta área, 13,0% dos participantes possuem de 6 a 10 anos de experiência, 15,2% possuem entre 1 e 3 anos de atividades como professores.

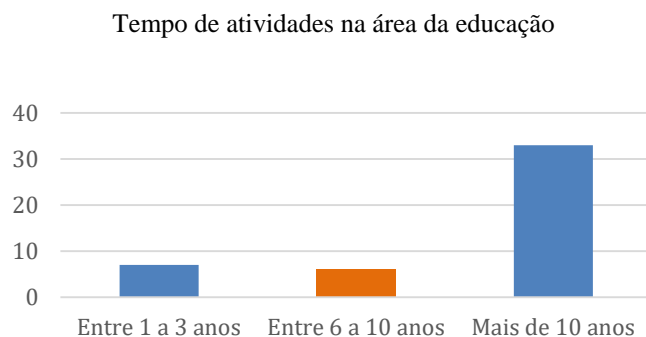


Gráfico 3 – Tempo de atividades na área da educação: desempenho da função.

Em relação ao tópico de segmento de atuação em sala de aula, os professores afirmaram de acordo com a amostragem do gráfico 4, que 56,5%, lecionam para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, de 6º a 9º Ano, e 43,5% dos participantes são docentes do 1º segmento atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais de 1º a 5º Ano.

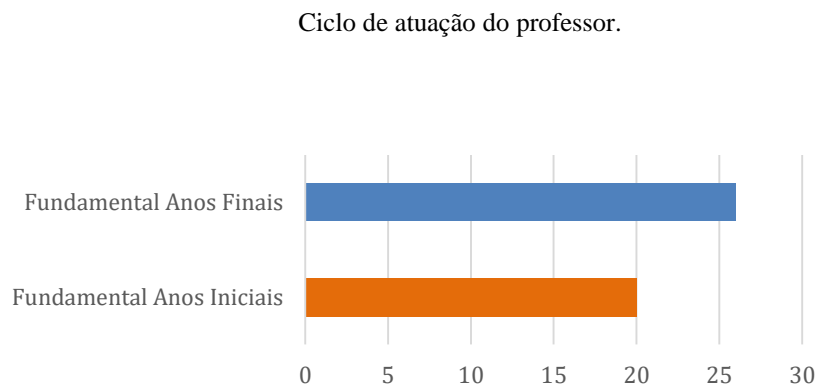


Gráfico 4 – Ciclo de atuação do professor.

Dos professores participantes conforme o gráfico 4, obtivemos como resultado de que a maioria desses profissionais trabalham no Ensino Fundamental Anos Finais. A análise a seguir, do gráfico 5 indica que 69,6% dos inquiridos responderam ser professores de turma, 26,1% são professores que possuem outra formação acadêmica e 4,3% são professores de apoio pedagógico que acompanham alunos de inclusão. Dentre todos os participantes, nenhum deles possui a função como professor de educação inclusiva, demonstrando aqui, a falta de preparo dos docentes para o trabalho com a inclusão.

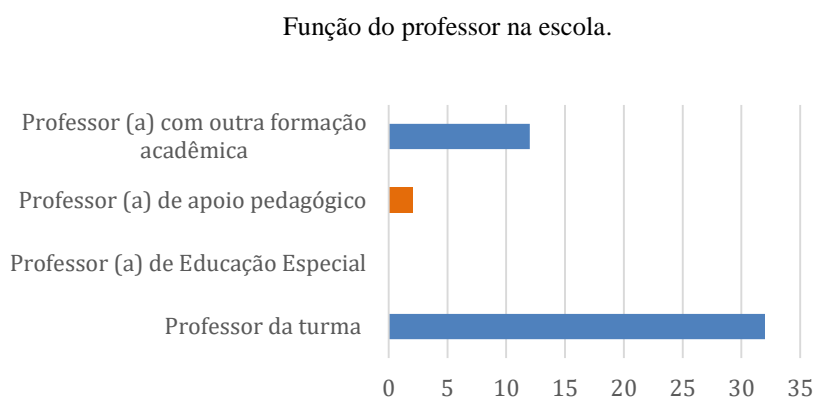


Gráfico 5 – Função do professor na escola.

É possível esperar que todo indivíduo envolvido no ato educativo precisa apresentar-se como alguém que assume o compromisso por seu desenvolvimento pessoal e profissional, através de experiências motivadoras e proporcionadoras de novas aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de produção autônoma das respostas às situações problemáticas, aproximando-se de sua realidade existencial, convertendo-a na direção de suas intencionalidades. A função do professor na escola é consonante com a de inúmeros autores como em Perrenoud (2002) quando cita dez motivos que podem direcionar a formação do professor para a uma prática reflexiva de seu ofício quais sejam:

“compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;

estímulo a enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação” (Perrenoud. 2002 p.48)

3. Instrumentos e Procedimentos

Qualquer instrumento de avaliação, seja ele um teste, uma prova, uma escala, uma ficha ou questionário de entrevista, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar. A opção por uma abordagem qualitativa ou quantitativa, baseou-se na necessidade de obtermos a complementariedade entre as metodologias qualitativa e quantitativa, formando assim o sistema misto para pesquisa.

Pretende-se com este estudo a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo mista através da aplicação de um questionário com respostas abertas e fechadas, construído com base na revisão da literatura (Fonseca, 2012; Reis, 2011; Pimentel, 2011) (Anexo 1) e posteriormente validado por professores doutores, peritos na área. (Anexo 2) O questionário continua sendo uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas e apesar de suas limitações, sua vantagem é que não requer interação direta com o entrevistado, já que este poderá permanecer anonimamente. O anonimato do participante torna-se importante para se obter uma resposta mais sincera possível. Assim, este instrumento é composto por três partes:

- Na Parte I, destinou-se a conhecer o perfil do professor, quanto ao gênero, cronologia, habilitação, tempo de serviço, segmento em que trabalha etc., apresentados anteriormente;

- Na Parte II, do questionário, direcionou-se, a saber sobre a experiência do professor na sala de aula com alunos com SD, e o tempo de atuação com esses alunos; se nesse período, existiu dificuldades no trabalho de inclusão; se na inclusão das crianças com SD requeria mudanças na sala de aula; se o professor considera que o aluno com SD pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com os demais alunos; quanto às atitudes de aceitação em relação à presença do estudante com SD na turma; se a inclusão de alunos com SD no ensino regular os obriga a alterar as atividades

normais da aula; se o professor considera necessário utilizar recursos humanos para o desenvolvimento de atividades com os estudantes de inclusão e quais os recursos essenciais para a aplicação de atividades pedagógicas com estudantes com SD; quanto à organização da escola em receber estudantes com Síndrome de Down no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais; a disponibilidade de recursos humanos e materiais oferecidos pela escola; se na comunidade escolar apresentava uma atitude empática com o estudante com SD e se na escola, a inclusão de alunos com SD, apresentou problemas, benefícios ou ambos;

– Na III Parte, buscou-se analisar o ambiente colaborativo da escola e as atitudes do professor na sala de aula; o preparo dos professores para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com SD; se na escola existe parceria entre os professores e os professores de apoio pedagógico; saber sobre as atitudes dos professores quando recebem um aluno com SD; se o professor recorre a um auxílio ou apoio quando necessário e a quem recorre; e em qual campo de conhecimento o professor gostaria de obter ajuda: cognitivo, atitudinal ou sócio afetivo. No (Anexo 3), apresenta-se o pedido de autorização nas escolas onde o estudo foi efetuado. Após a autorização das respectivas entidades, procedeu-se à entrega dos questionários via a Plataforma do *Google Forms (on-line)*, devido às restrições de disseminação do Coronavírus e aos protocolos de biossegurança que ainda nos remetem. Também foi garantido o anonimato e a confidencialidade. Foi fornecido o consentimento informado a todos os participantes (Anexo 4). Declaração da orientadora (5). Por fim o projeto de investigação, inserido e aceito pela Plataforma Brasil (Anexos 6 e 7).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Ghiglione & Matalon (1993), a análise dos dados coletados visa organizar e resumir as informações para que possamos responder às questões levantadas pela pesquisa. Portanto, o questionário foi dividido em três partes para obter a análise das opiniões dos professores sobre as estratégias educativas para a promoção da inclusão de estudantes com SD.

Os resultados a seguir, apresentam-se nos gráficos expressos respectivamente em porcentagens. Os dados foram codificados e informatizados realizando-se ainda uma análise de conteúdo das respostas abertas.

Deste modo, passaremos à apresentação dos resultados em função das questões divididas pela parte II e parte III do questionário. Assim, focar sobre o educador na sala de aula, quanto: à experiência, desempenho e preparo da sua função; organização da escola para receber estudante com SD no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais; disponibilização de recursos humanos e materiais e os benefícios ou problemas da inclusão.

Verificou-se a falta de preparo dos docentes para a educação inclusiva, e desse modo, buscou-se saber se no trajeto profissional do professor, em algum momento, exerceu trabalho como professor de apoio pedagógico na sala de aula com estudantes de inclusão.

Em observância do gráfico 6, pode-se verificar que um número representativo de 78,3% dos participantes nunca exerceram a função de apoio em educação inclusiva e 21,7% dos docentes responderam que já desempenharam a função como professor de apoio nesta área.

Exercem a função de professor de apoio em educação inclusiva.

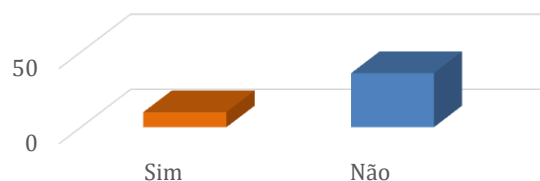


Gráfico 6 – Função de professor de apoio em educação inclusiva.

Assim, para os participantes que responderam afirmativamente sobre a função de apoio, no gráfico 7 verifica-se que, dois docentes disseram ter trabalhado como professor auxiliar ou de apoio; outros, correspondendo a 4 docentes, trabalharam com atividades específicas relacionadas à alfabetização; 1 desenvolveu a função como especialista de outra área; 1 como tutor de deficiente visual; 1 com acompanhamento anual com aluno NEE; e 1 em uma escola clínica. Podemos crer nessa análise que uma parcela muito pequena de professores já atuou na função em que lida diretamente com criança com dificuldades de aprendizagem ou que possam necessitar de ajuda.

Professores que atuaram em funções de apoio em educação inclusiva.

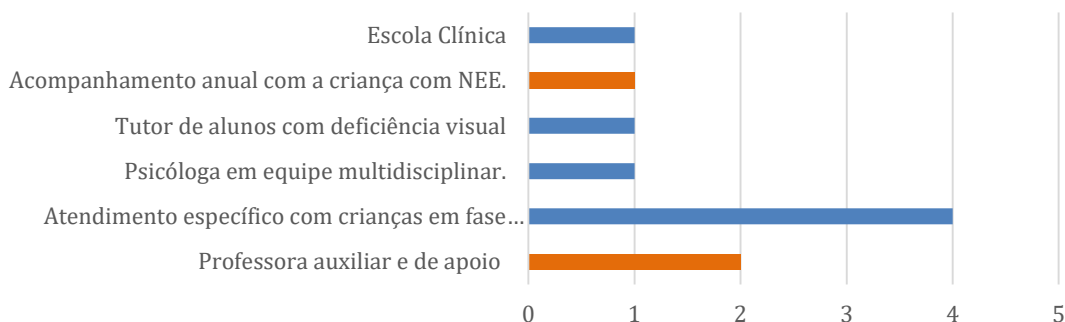


Gráfico 7 – Professores que atuaram em funções de apoio em educação inclusiva.

Das questões até aqui analisadas, evidencia-se que a experiência com a inclusão ainda é muito baixa na população inquirida, tendo em vista que a Legislação Brasileira de Inclusão assegura o direito de a criança frequentar a escola independente da sua condição. Com respaldo nesta proposta de inclusão, que determina às escolas receberem alunos indiferente da sua condição, e buscou-se saber se, na formação acadêmica dos professores

em nível superior tiveram acesso a disciplina (s) integrada (s) ao currículo de educação inclusiva.

Assim, o gráfico 8, apresenta-nos que 69,6% dos professores, afirmaram que tiveram disciplinas oferecidas sobre o ensino especial e 30,4% responderam que não tiveram disciplinas no domínio nesta área na sua formação. Compreende-se um número bastante expressivo de professores que não obtiveram conhecimentos acerca do Educação Especial, na sua formação. A falta de conhecimento nesta área gera um impacto negativo nas demandas escolares quanto ao atendimento de alunos de inclusão. Uma formação mais especializada seria uma das melhores possibilidades para o professor oferecer um trabalho mais assertivo com os alunos com Síndrome de Down. Tendo por base estes resultados, alguns autores, também referem que os professores do ensino regular em muitas circunstâncias não se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003). Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governativas invistam na formação dos professores a este nível (Correia, 2003).

Cursos na área de inclusão realizados pelos professores: formação continuada ou de extensão de currículo.

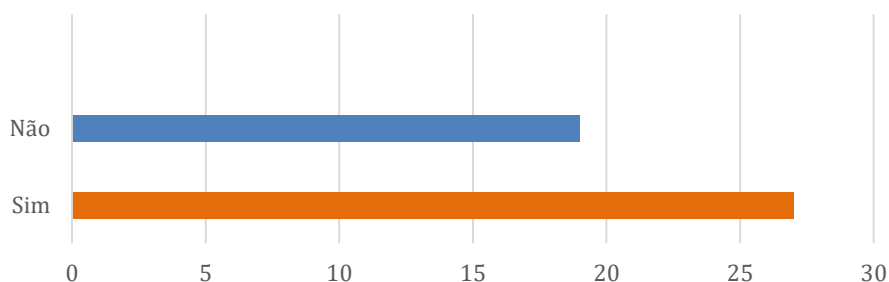


Gráfico 8 – Informação sobre os cursos na área de inclusão realizados pelos professores: formação continuada ou de extensão de currículo.

Com uma parcela expressiva de professores que não obtiveram cursos acerca da inclusão na formação acadêmica, procurou-se saber se no desempenho profissional, eles participaram de cursos de formação contínua, a fim de ampliarem seus conhecimentos e informações na área da inclusão, sendo essa uma demanda bastante atual na área de

educação. De acordo com o gráfico 9, vimos que 58,7% dos professores frequentaram cursos de formação continuada e 41,3%, não frequentaram nenhum tipo de curso. Ainda assim, a quantidade explicitada daqueles que não buscaram uma formação após o término da graduação, consideramos ser muito alta. As limitações que a formação acadêmica apresenta por não oferecer os subsídios necessários para um trabalho direcionado ao âmbito escolar, podem ser atribuídos pela multiplicidade de papéis e por fatores sociais como: o medo, a insegurança, a angústia, entre outros. Muitos cursos de formação de professores, ainda lidam com o ato de ensinar como algo conservador e tecnicista, impedindo os professores de constituírem-se profissionalmente de forma crítica e reflexiva.

Professor frequentou cursos de formação continuada ou de extensão de currículo relacionados ao trabalho com a inclusão.

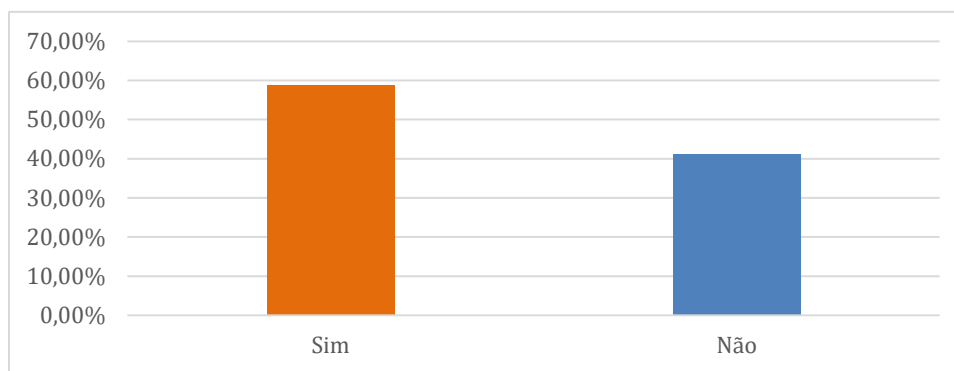


Gráfico 9 – Se o professor frequentou cursos de formação continuada ou de extensão de currículo relacionados ao trabalho com a inclusão.

Em relação ao grau de satisfação dos professores que realizaram formações contínuas em Educação Especial, confere-se no gráfico 10 (abaixo), que os inquiridos avaliam os cursos da seguinte forma: 65,5% dos participantes ficaram satisfeitos com os cursos realizados, 27,6% ficaram pouco satisfeitos com os cursos frequentados e 6,9% ficaram muito satisfeitos com os cursos que investiram. Nenhum participante optou por ficar insatisfeito. Analisamos aqui, uma questão sociopolítica que o país apresenta. A classe dos professores ainda é pouco valorizada pelas instituições educacionais, tanto as de ensino superior, por oferecer um ensino mínimo sobre o tema de inclusão, tanto pelas instituições escolares que financeiramente, não valorizam o serviço do profissional da área da educação.

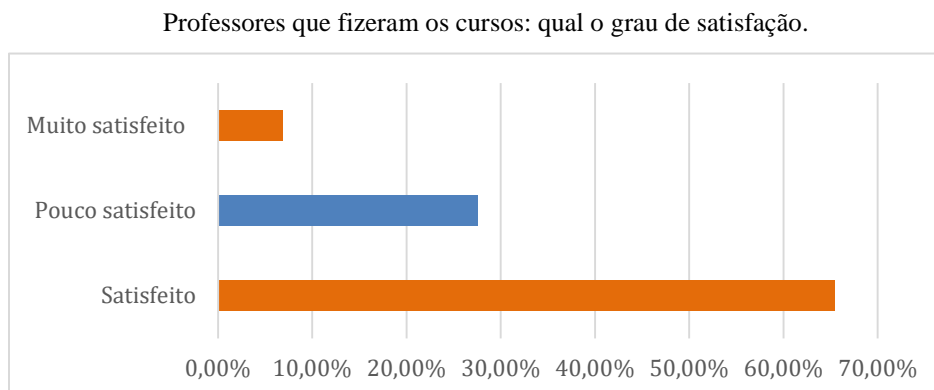


Gráfico 10 – Para os professores que fizeram os cursos: qual o grau de satisfação.

A coleta das informações possibilitou analisar o educador na sala de aula quanto a sua experiência com estudantes com SD. Recebemos nos dados, a afirmação de que a maioria dos professores já tiveram experiências com alunos com SD na sala de aula, atingindo 58,7%, conforme gráfico 11 apresenta e, do total, expressivamente, 41,3% responderam não ter tido nenhuma experiência com esses estudantes.

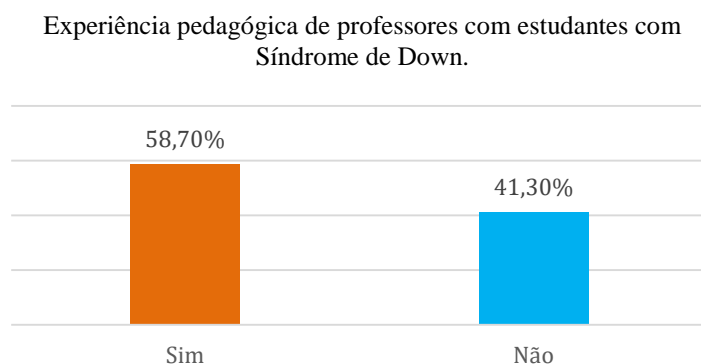


Gráfico 11 – Experiência pedagógica com estudantes com Síndrome de Down.

Para os professores que responderam positivamente sobre a experiência com estudantes com Síndrome de Down, procurou-se saber o tempo de experiência em sala de aula com esses alunos e de acordo com o gráfico 12, as seguintes respostas: 44,4% dos participantes desenvolveram atividades com estudantes com SD por mais de 1 ano, 29,6% responderam que o tempo de trabalho foi entre 3 a 5 anos, 22,2% trabalharam com estudantes por um período de mais de 8 anos e 3,7% dos docentes desempenharam a função

em sala de aula com estudantes com SD por um período de 5 a 7 anos no desempenho de atividades com crianças com SD.

Tempo de desempenho de atividades com estudantes com SD na sala de aula.

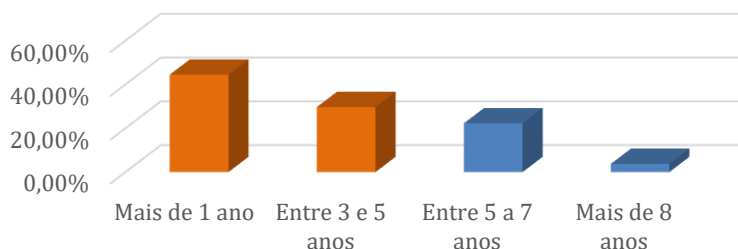


Gráfico 12 – Tempo de desempenho de atividades com estudantes com SD na sala de aula.

Considerando o trabalho pedagógico na inclusão de alunos com Síndrome de Down, Carvalho (2003, p. 59) diz que “[...] a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes”. Porém, nem sempre esses profissionais estão preparados para tal desafio. Diante disso, o desafio proposto ao professor na inclusão do aluno com Síndrome de Down também está, muitas vezes, relacionado à sua própria formação inicial, que necessita de atualização frente às exigências da perspectiva da educação inclusiva. Sua experiência no campo de atuação, por maior que seja, às vezes, não basta para compreender a diversidade, fazendo-se necessária a formação continuada e uma postura criativa frente aos problemas. Ainda segundo o autor:

A educação das pessoas com Síndrome de Down, desde o seu princípio, deve objetivar sua autonomia individual na idade adulta. Para isso não é necessário um modelo de educação específico para essas pessoas, e sim um modelo educativo que respeite a diversidade cognitiva e cultural. É fundamental que os indivíduos integrantes do contexto social e cultural em que cada pessoa vive conhecem, compreendam e respeitem a diferença (Carvalho, 2008, p. 72).

Após a coleta do tempo de atividades na sala de aula com os estudantes com SD, analisou-se se os professores encontram dificuldades em trabalhar com esses alunos. Na coleta dessas informações, nos deparamos com divergências de opiniões entre os participantes. No gráfico 13 a seguir, demonstra-nos que 34,0%, dos professores relataram

que, o maior ponto de atenção para o trabalho com alunos com SD é a dificuldade na fala e linguagem, 19,1% dos participantes disseram que a autonomia surge como desafiadora, 14,9%, dos docentes afirmaram ser o comportamento dos estudantes na sala de aula, 12,8% dos professores asseguraram não haver dificultadores no trabalho, 10,6% deles afirmaram como ponto dificultador, o aspecto cognitivo motor, 4,3% afirmaram que a socialização é um ponto dificultador, 2,1% afirmaram que seria a baixa visão, 2,1% disseram que a maior dificuldade seria a deficiência auditiva em estudantes com SD.

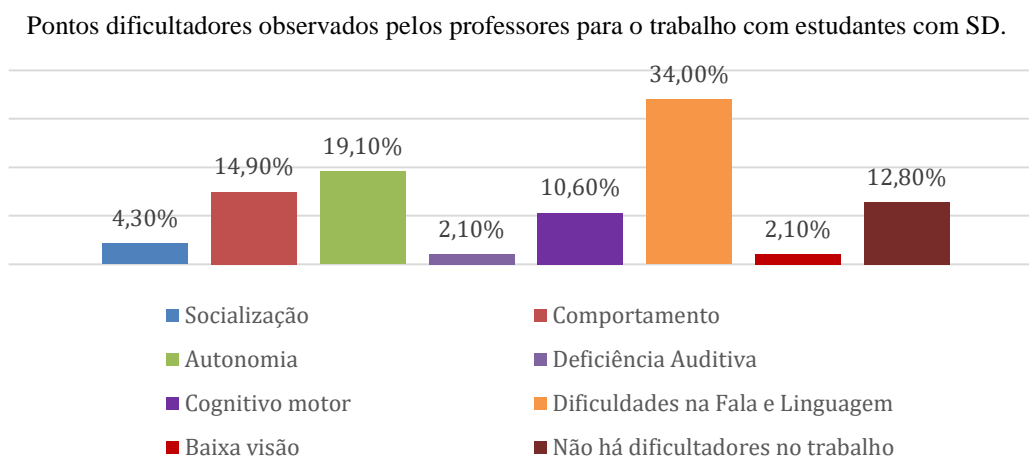


Gráfico 13 – Pontos dificultadores observados pelos professores para o trabalho com estudantes com Síndrome de Down.

Tendo como base a análise acima, procurou-se saber se os docentes ao receberem alunos com SD, requeriam mudanças na sala de aula. Nas respostas analisadas do gráfico 14, 56,8%, confirmaram haver necessidade de mudanças na sala de aula. Entretanto, um número bastante expressivo de 43,2%, dos professores disseram não haver nenhuma necessidade de mudanças na sala de aula. Podemos concluir, portanto, uma divergência das opiniões entre os docentes.

Inclusão de crianças com SD requer mudanças na sala de aula.

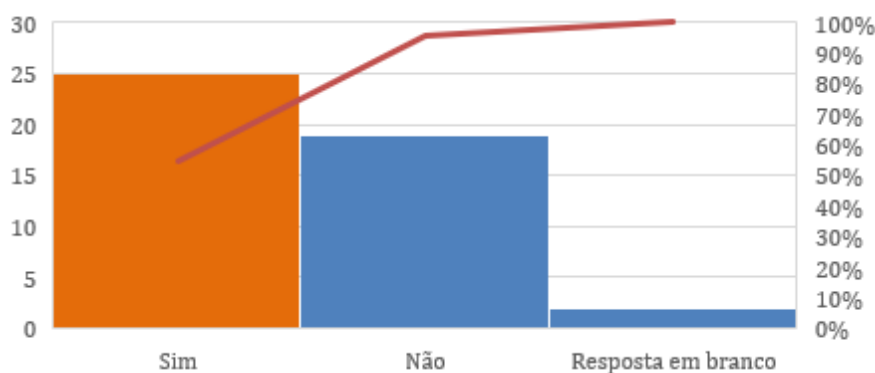


Gráfico 14 – Se a inclusão de crianças com SD requer mudanças na sala de aula.

Do ponto de vista da inclusão dos alunos com SD, os professores que responderam afirmativamente sobre a necessidade de mudanças na sala de aula, ansiamos em conhecer quais mudanças eles se referem. Para melhor compreensão das respostas, apresentamos no quadro 1 as opiniões desses professores.

Quadro 1 – Mudanças na sala de aula para a inclusão de crianças com SD.

Necessário adaptar atividades [...]; [...] adequação de currículo. 5
Modificar a didática [...] 1
Organizar momentos de socialização [...]; [...] as mudanças, a meu ver, são do âmbito social; [...], mas sim na questão comportamental dos demais alunos. Uma vez que a inclusão decorre da aceitação e bom convívio com seus pares.7
O professor necessita de ajuda por parte da escola e da família para o desenvolvimento da autonomia [...]2
[...] a sala de aula deve ser um ambiente mais atrativo e mais cômodo; ter um ambiente acolhedor; [...] carteiras e mesas mais confortáveis, não dispostas em filas, ajustes nos lugares da turma; [...] a criança deve sentar-se próxima ao professor.12
[...] de modo geral, é necessário usar diversas metodologias - especialmente visual.1
Ter na sala de aula materiais acessíveis para desenvolver um bom trabalho como: caixa sensorial, jogos das cédulas, das formas geométricas, jogos de formas tridimensionais, óculos de realidade aumentada, painel interativo, tapete de histórias, dentre outros materiais. 4
Aqui consideramos mudanças como: uma cadeira ao lado para o acompanhante (caso seja necessário), destinar local mais à frente para se sentar (caso tenha baixa visão) 1
[...] um professor (a) de apoio.5
[...] formação de professores. 1
As propostas de compartilhamento de informações têm que estar adequadas às crianças especiais. 1
Pouca prática e assistência pedagógica deficiente ao atendimento às reais necessidades do aluno com síndrome de Down.1
No espaço físico, não, mas com relação aos professores, sim.
Menor número de alunos para melhor integração

Analisando, portanto, o quadro 1, pode-se verificar que os professores propõem ideias diferentes sobre as mudanças suscetíveis na sala de aula. Alguns sugerem que as carteiras e mesas deveriam estar mais bem organizadas na sala de aula ajustando os lugares

da turma, com um ambiente mais atrativo; outros sugerem em ter um professor de apoio pedagógico na sala de aula auxiliando no trabalho e acompanhando o estudante com Síndrome de Down; outros sugerem tarefas adaptadas e um currículo também adaptado; outros indicam ampliar os momentos de socialização com os colegas, “uma vez que a inclusão decorre da aceitação e bom convívio com seus pares”. Fica claro que tais mudanças serão benéficas à inclusão dos estudantes com SD na visão desses professores, porém, se obtiverem apoio das instituições de ensino nas quais os estudantes estejam inseridos.

Na percepção dos professores em promover a inclusão dos estudantes com Síndrome de Down, buscou-se analisar as condições desses alunos em enfrentar desafios apresentados aos demais colegas da sala.

O gráfico 15, apresenta que 50,0%, dos professores falaram que a depender da atividade, o estudante com Síndrome de Down consegue enfrentar os desafios em igualdade condições aos demais colegas da turma; 23,9% afirmaram que depende do apoio (recurso humano), no momento de executar a atividade; 8,7% responderam que depende dos recursos (humano e materiais); 6,5% responderam afirmando sim, que o estudante consegue enfrentar os desafios, 6,5% disseram não, se referindo a falta de condições de igualdade quanto aos desafios, 4,3% opinaram que às vezes, é possível conseguir enfrentar os desafios.

Tais respostas, nos remetem a uma forte divisão de opiniões quanto às condições desses estudantes. O professor regente deve acreditar na potencialidade de todos os seus alunos e criar métodos para que todos consigam aprender, independentemente de suas diferenças e especificidades. Para isto, “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (Mantoan, 2006, p. 48).

Opiniões dos professores: os alunos com SD enfrentam os desafios em igualdade condições com os demais alunos da sala.

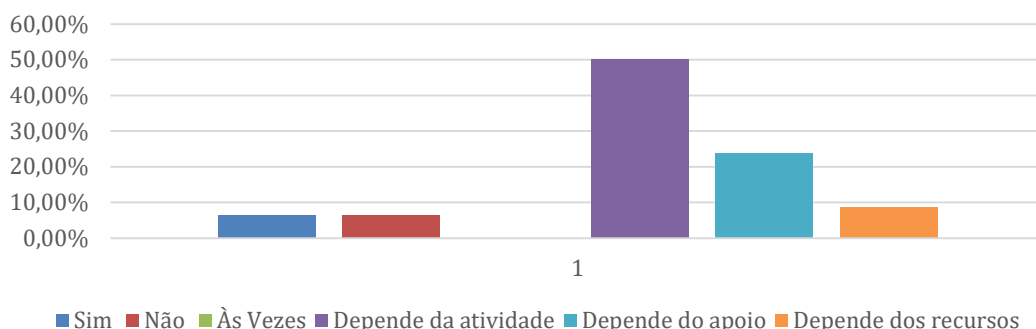


Gráfico 15 – Opiniões dos professores: os alunos com síndrome de Down enfrentam os desafios em igualdade condições com os demais alunos da sala.

Em relação aos estudantes serem bem recebidos e acolhidos na sala de aula, o gráfico 16 expõe que, uma maioria de 65,2% dos docentes inquiridos afirma haver atitudes de aceitação na sala de aula com a presença do estudante com SD na turma, 19,6% confirmam que depende da atividade, 13,0% responderam que às vezes o grupo aceita e 2,2% responderam não haver aceitação, sendo esse percentual indicado como a minoria referente ao índice de aceitação da presença do aluno com SD no grupo.

Atitudes de aceitação na turma para a inclusão do estudante com SD.

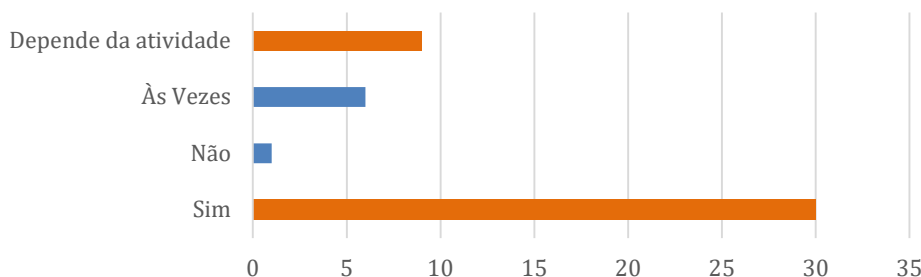


Gráfico 16 – Atitudes de aceitação na turma para a inclusão do estudante com SD.

De acordo com as respostas dos participantes, a grande maioria afirmou haver aceitação do estudante com SD na turma. Buscou-se, portanto, saber de que maneira esta aceitação acontece na rotina da sala de aula entre o grupo de alunos, na visão dos professores. Este indicativo que se confere no quadro 2, exemplifica as opiniões dos

professores sobre essas atitudes de aceitação. Pode-se concluir que existe uma receptividade positiva por parte da turma, tratando-se de atitudes empáticas e solícitas.

Quadro 2 – Explicativo sobre a aceitação da presença do estudante com SD.

Os alunos têm se mostrado bastante compreensivos e empáticos em nossa escola, pois a inclusão é muito bem trabalhada nas relações interpessoais; [...] alguns alunos são bastante empáticos e procuram ajudar os alunos de inclusão [...] socialização e solidariedade [...] os colegas costumam ser parceiros e solícitos aos colegas com síndrome de Down. Ajudam na realização das atividades, no deslocamento pela escola, incluem nas brincadeiras; [...] Depende da turma, da escola e da atividade, geralmente, quando incentivada a aceitação, os alunos são receptivos e criam possibilidades de engajamento; [...] Convidam o colega a participar das atividades em grupo, ajudam na organização de suas atividades em sala, promovem ações de acolhida afetiva; [...] em trabalhos colaborativos os estudantes podem respeitar e validar as opiniões com igualdade; Eles procuram sempre ajudá-los, são tratados com muito carinho e acolhimento.
A maioria tem um carinho muito grande por alunos com SD; [...] percebo muitas crianças esperando o tempo do aluno com síndrome de Down, ajudando, respeitando suas ideias e principalmente trocando afeto; [...] em atividades do dia a dia eles aceitam bem e buscam incluir os colegas e a colaborar; [...] colhem, brincam juntos, dialogam como com os outros colegas, fazem trabalhos em grupo;
[...] Às vezes que vi crianças com dificuldades de aceitação percebi que era uma questão de tempo até aprender com o restante da turma a respeitar, aceitar e tratar como igual; [...] nem todos os alunos sentem-se à vontade; [...] as atitudes acabam influenciando a criança que ainda não tinha contato ou entendimento sobre o aluno com Síndrome de Down; Inclusão nas atividades em grupo, esclarecimentos de pontos que geraram.
[...] depende do grau do comprometimento. Já tive alunos com Síndrome de Down que eram muito comunicativos e tiveram excelente integração com a turma;
[...] também já tive casos em que as limitações cognitivas da aluna eram tão importantes, que ela mal se dava conta do ambiente em redor. Essa a aluna sempre levava uma boneca para a sala de aula, e já cursava o oitavo ano. Quando queria qualquer coisa, ela falava com a boneca, não se dirigia a ninguém mais da sala.
Em atividades como Educação Física, ou jogos e competições é mais comum os alunos excluírem o diferente; [...] resistência em compreender as limitações desses alunos em atividades que promovem competição; buscam ajudar e incluir nas brincadeiras e atividades; os alunos fazem sempre atividades em grupo como os alunos com SD
Envolvem este aluno, criam vínculo afetivo, o que preserva a vontade desse aluno da sala de aula e deixa-o mais seguro e aberto para o aprendizado. [...] em ajudar com as atividades propostas, no respeito às diferenças e limitações do colega
Convidam o colega a participar das atividades em grupo, ajudam na organização de suas atividades em sala, promovem ações de acolhida afetiva. Chamam para estar perto, ajudam em atividades pedagógicas, acompanham durante trajetos na escola, chamam para brincar etc.; convidar para sentar-se próximo, ser atencioso enquanto eles falam, dar atenção, convidar para os grupos de trabalho, entre outros.
Atenção, respeito, chamam -lhe atenção para tomar cuidado, ajudam quando pedem, tentam ajudar quando a criança tem birras.
Ignoram o fato de que aquele colega consegue realizar grande parte de suas atividades sem ser considerado/a incapaz.
Tratamento afetivo adequado. Apoio e compreensão em situações que dependem mais atenção a eles; [...] onde todos devem perceber que são iguais e têm direitos iguais. Empatia e boa vontade em ajudar.

O gráfico 17, buscou-se saber se a inclusão de alunos com SD na sala de aula necessita de alterações nas atividades escolares. Nas respostas os professores afirmaram

com uma porcentagem de 30,4%, que dependendo da atividade, necessitaria de alterações; 28,3% concordaram que não haveria necessidade em alterar suas propostas de aula em função do atendimento de inclusão com alunos com SD. 15,2% dos professores relataram que somente às vezes aconteceria alterações na proposta das atividades. 13,0% asseguraram depender do apoio na sala de aula. Com 8,7% dos professores afirmaram que sim, que a inclusão os obriga a alterar as atividades normais da aula e 4,3% disseram que a depender dos recursos na sala de aula ocasionariam alterações.

Tendo em conta estes resultados podemos acrescentar o que nos refere Nielson, (1999 *cit in* Vicente, 2016), os professores deverão de estar preparados para receber estas crianças e adaptar os modelos de aprendizagem. Com isto, a escola inclusiva terá de “servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere” (Nielsen, 1999, p. 9 *cit in* Vicente, 2016). Contudo, a inclusão de crianças com Trissomia 21 só será um sucesso se os cidadãos as compreenderem e aceitarem, partindo do princípio de que a inclusão é uma vantagem para todos (Vicente, 2016).

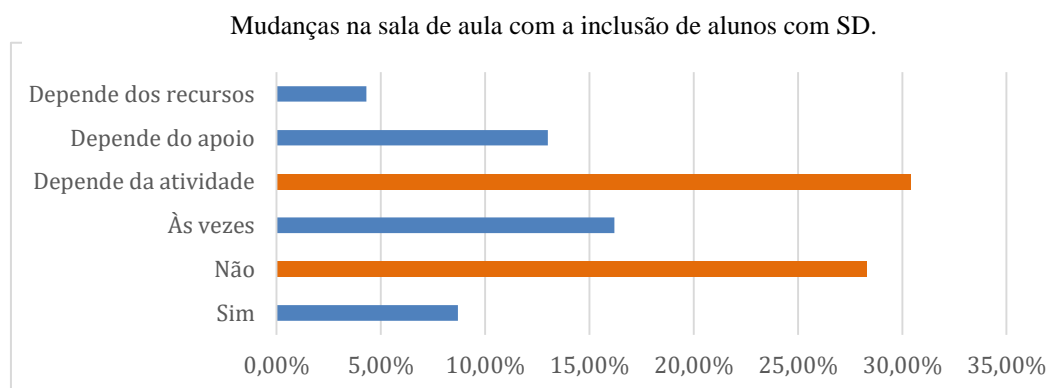


Gráfico 17 – Mudanças na sala de aula com a inclusão de alunos com Síndrome de Down.

No campo dos recursos humanos na sala de aula, interessamos em saber se o professor considera necessário utilizar esses recursos para melhorar o atendimento aos estudantes com SD na sala de aula. Os professores afirmaram na sua maioria, recorrerem a estes recursos conforme nos aponta o gráfico 18. Com 41,3% os professores acreditam ser necessário utilizar recursos humanos nas atividades da sala de aula com os estudantes com SD. Com um número de 30,4%, os professores disseram que depende da atividade a ser realizada. 17,4% opinaram que somente às vezes julgam necessário utilizar tais recursos.

Apenas 10,9% dos participantes disseram não precisarem deste recurso. Tendo em linha de conta estes resultados salientamos os estudos de investigação levados a efeito sobre esta problemática, que indicam que quando os professores são questionados sobre as barreiras à inclusão, a maior carência refere-se aos recursos encontrando-se estes entre os três fatores predominantemente enunciados (Rodrigues, 1999). No entanto, Rodrigues (2003), nos seus testemunhos sobre a educação inclusiva, refere que apesar de os professores apontarem a falta de recursos como uma dificuldade ao desenvolvimento de práticas inclusivas, encontram algumas dificuldades em enunciar o que faz falta, havendo um especial destaque dos recursos humanos. Também é salientado um número insuficiente de professores especializados e falta de serviços de apoio.

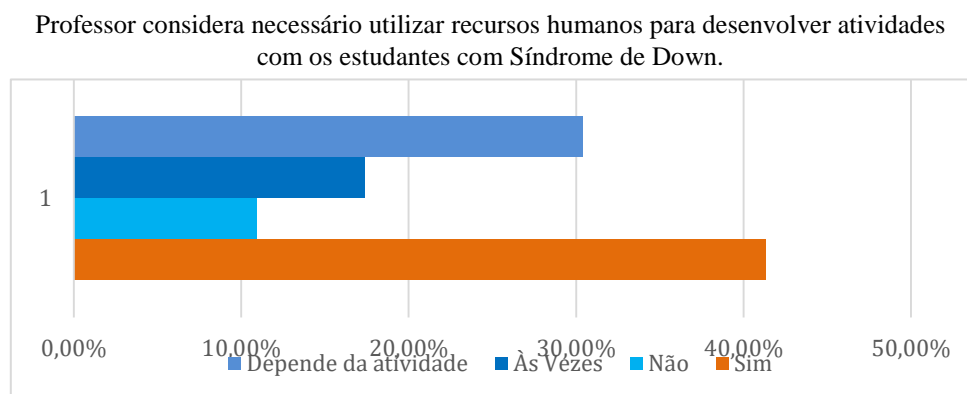


Gráfico 18 – Se o professor considera necessário utilizar recursos humanos para desenvolver atividades com os estudantes com Síndrome de Down.

Visto que a maioria dos professores responderam afirmativamente, e partindo da hipótese de que consideram uma necessidade os recursos humanos na sala de aula auxiliando-os no trabalho pedagógico, interessamos em saber como esses professores veem tal necessidade. Na coleta das respostas, discorreram alguns tipos de recursos humanos que avaliam ter importância para eles para o desenvolvimento das atividades com estudantes com SD. Nas suas opiniões, deparamo-nos com respostas similares. Abaixo, apresentamos de forma resumida conforme se apresenta no quadro 3. Com base nesta coleta, 23 dos professores afirmam haver necessidade da ajuda em sala de aula de um professor de apoio; outros 7 professores acreditam que o apoio pedagógico especializado poderá contribuir para

o melhor desempenho do aluno; apenas 1 acredita ser interessante o apoio de um especialista em fonoaudiologia; 6 professores opinaram sobre a importância da formação e capacitação dos educadores para um melhor trabalho na sala de aula; outro ainda, ressaltou sobre a adaptação das atividades; outro sobre as trocas de experiências entre os profissionais da área. Os demais professores emitiram sua opinião dando sugestões de temas para discussão e aprimoramento.

Quadro 3: Tipos de recursos humanos necessários na sala de aula segundo a opinião dos professores.

Acham necessário ter ajuda do professor de apoio ou auxiliar na sala de aula.
Apoio pedagógico especializado, profissional com experiência e formação na área.
Formação e capacitação dos educadores.
Apoio pedagógico especializado como um fonoaudiólogo.
Adaptação das atividades.
Suporte para compreender melhor as necessidades especiais do educando com a orientação e coordenação.
Trocas de experiências.
Atenção especial no momento da explicação.
Atenção, apoio para seguirem com o que precisam realizar, maior disponibilidade para ajudar a ensinar.
Treinamentos adequados, práticas artísticas que nos favoreçam experimentar o lugar do outro e contribuir para a sensibilidade. Acredito que o contato com o universo dos adultos com Síndrome de Down em algumas práticas de formação dentro da escola ajude no melhor entendimento da realidade, positivamente e não só no universo infantil.
Orientação na organização dos materiais, ajudar a entender os temas que estão sendo debatidos, compreendê-los e dar mais atenção a certas dificuldades. Além disso, faz-se necessário para ajudar o professor a pensar e repensar outras práticas pedagógicas.
Alguns recursos humanos úteis são: socialização com empatia; maior cuidado e paciência; diversificação de atividades e estratégias.
Depende da ação, uma aula diferente...um estudo do meio...uma conversa informal...
Atividades que possibilitem a integração e socialização desse aluno.

Assim, podemos crer que a presença de um professor de apoio na sala de aula está em concordância com a maioria dos participantes. É de suma importância ouvir a voz do professor quando se trata de executar um trabalho na sala de aula oferecendo aos estudantes com SD ou com outras condições, maiores possibilidades de aprendizagem. A escola atualmente é a instituição que mais recebe estudantes com SD. Desse modo, buscamos conhecer a percepção dos profissionais, quanto a organização das escolas nas quais exercem a função como professores. O gráfico 19 abaixo, apresenta que 73,9%, isto é, 34 dos participantes proferiram que a escola em que trabalham possui uma organização

favorável à inclusão de crianças com SD. 17,4%, responderam que as escolas em que trabalham não possuem uma organização adequada e outros 8,7%, sendo estes, 4 dos professores inquiridos, afirmaram que às vezes percebem a organização da escola para o recebimento de alunos de inclusão.

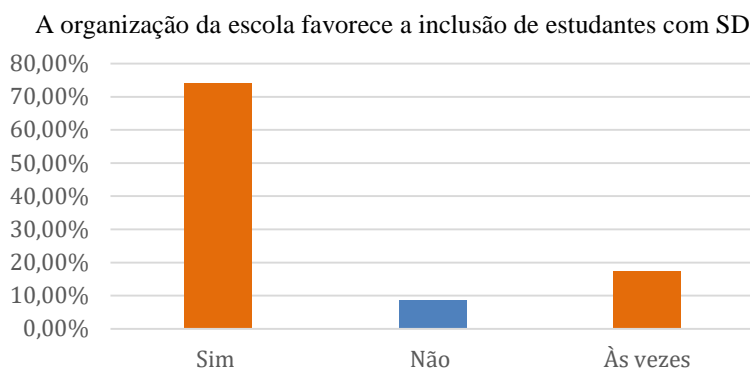


Gráfico 19 – Se a organização da escola favorece a inclusão de estudantes com SD.

Tendo os dados dos gráficos 18 e 19, e analisando-os de forma comparativa, podemos interpretá-los como incoerentes a partir das opiniões dos professores. No gráfico 18, eles acreditam haver necessidade de terem recursos humanos, ou seja, um professor de apoio na sala de aula dando suporte à inclusão. Desse modo, para que isso ocorra de fato, depende diretamente da organização da escola, seja ela financeira, pedagógica ou estrutural. No gráfico 19 acima, nos deparamos com as informações de que as escolas possuem, de acordo com os professores, uma organização escolar que favoreça a inclusão de estudantes com SD. Desta forma, buscou-se saber, em meio a organização escolar são disponibilizados recursos humanos e materiais, conforme nos mostra o gráfico 20 que, 73,9% dos professores afirmaram em dizer que a escola dispõe desses recursos e 26,1%, nessa mesma amostra, responderam que a escola em que trabalham não dispõe de tais recursos materiais adequados para o desenvolvimento de atividades com estudantes com SD.

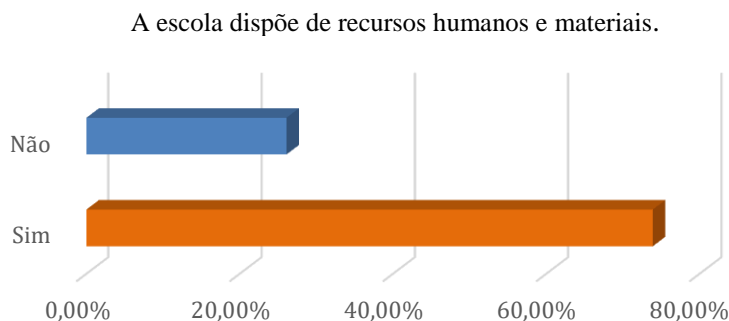


Gráfico 20 – Se a escola dispõe de recursos humanos e materiais.

Com o propósito de conhecer o ponto de vista dos professores sobre os recursos que a escola disponibiliza para o trabalho em sala de aula, foi solicitado aos participantes que afirmativamente responderam, que descrevessem quais são esses recursos. A inclusão deve ser alcançada por meio de um projeto coletivo, em que a escola tem o dever de repensar sua prática a partir de uma relação de diálogo entre educadores, famílias e comunidades. A existência de diferenças na sala de aula enriquece o conhecimento de outras crianças e professores, permitindo que as pessoas troquem experiências e que as pessoas com SD se desenvolvam de forma mais adequada e eficiente. A quadro 4 nos apresenta abaixo as descrições dos professores.

Quadro 4 – Descrição dos recursos que a escola disponibiliza, segundo os professores.

No entanto ainda são insuficientes [...]
Acredito que investir na formação dos profissionais especificamente para trabalhar com essas crianças seria um bom começo; [...] sem dúvida, muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes na formação profissional, principalmente no que se refere à educação inclusiva com infantes detentores de síndrome de Down; [...] A escola onde eu trabalho conta com profissionais da área da Psicologia e da Pedagogia que auxiliam os professores; [...] professores qualificados; e ainda, o ambiente escolar, sendo espaço de conhecimento e domínio de habilidades para a vida futura e socialização, deve favorecer o desenvolvimento social, as habilidades, a fim de romper estereótipos e fortalecer a socialização.
Materiais/livros apropriados; [...] materiais tecnológicos, espaço físico, material pedagógico concreto; [...] principalmente uma profissional especializada que atende diretamente esses alunos, apoiando-os com atividades propostas exclusivamente para eles durante as aulas; [...] professores/monitores de apoio; [...] professora auxiliar para o acompanhamento individual ao/aos estudante/s e disponibilidade de produção de materiais necessários para o trabalho; [...] acredito que o principal recurso é o acompanhamento de professores específicos auxiliando caso a criança tenha alguma dificuldade; [...] uma professora de apoio, estar próximo da família e da profissional que está auxiliando a criança; [...] equipe qualificada, propostas didáticas inclusivas e professores auxiliares; [...] pessoal qualificado para apoio individual e material pedagógico de apoio. [...] material pedagógico em tamanho maior, material concreto, <i>tablets</i> etc.; [...] professora auxiliar para o acompanhamento individual ao/aos estudante/s e disponibilidade de produção de materiais necessários para o trabalho; [...] acompanhamento individualizado e adaptações nas atividades; [...] professores de apoio (monitores) em sala de aula; [...] oficinas e laboratórios onde pode ser desenvolvido um trabalho mais interativo, além de recursos

digitais.
Nas turmas em que se acolhe estas crianças, estes adolescentes e estes jovens, ocorre frequente capacitação, além de recursos, como lousa digital, que favorecem o uso de diversas estratégias.
Coordenação muito receptiva à inclusão. Espaço físico com salas que suportam quantidade reduzida de alunos propiciando um ambiente mais controlado.
Atividades adaptadas (quando necessário), acompanhamento com Orientação Educacional, contato da escola com equipe de especialistas para alinhamento da proposta de trabalho.
As aulas diferenciadas, a atenção da orientação e o acompanhamento.

A partir da análise das opiniões dos professores a que se refere a quadro 4, acima, percebe-se que a formação adequada, professores de apoio, acompanhamento individualizado, aulas diferenciadas, atividades adaptadas quando necessário, foram pontos favoráveis dos recursos oferecidos pela escola para o trabalho de inclusão. Isso nos confirma que, quando a escola investe nesses recursos, amplia-se a capacidade de aprendizagem dos estudantes com SD e dos demais alunos na turma. Entretanto, com base nos dados coletados evidencia-se que, para o professor, é imprescindível a presença de um professor de apoio pedagógico que acompanhe exclusivamente o aluno com SD ou com outra condição, para se obter êxitos pedagógicos na sala de aula. Estes resultados levam-nos a seguir a linha de pensamento que nos refere a UNESCO (1994, p. 61), quando sublinha que:

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade [...].

Partindo do pressuposto de que as crianças podem e devem aprender juntas independentes das dificuldades individuais ou diferenças, quisemos saber como as atitudes de empatia em relação à inclusão com estudantes com SD se apresenta no contexto escolar. Expressivo foi o número de professores que afirmaram dizendo que percebem atitudes empáticas em relação aos estudantes de inclusão. De acordo com o gráfico 21, 97,8% possuem atitudes empáticas para com esses estudantes e apenas 2,2% que corresponde a 1 docente da pesquisa, afirmou não perceber atitude empática por parte da comunidade educativa. Portanto, a amostragem foi extremamente positiva no ponto de vista da inclusão.

Comunidade educativa possui atitude empática em relação à inclusão de estudantes com SD.

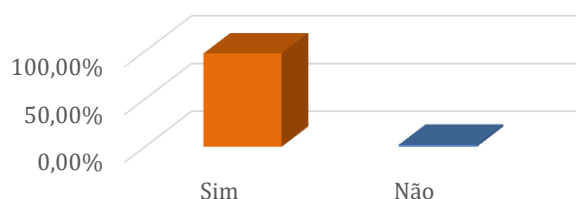


Gráfico 21 – Se a comunidade educativa possui atitude empática em relação à inclusão de estudantes com Síndrome de Down.

Pode-se afirmar que a convivência, o contato e o contato mútuo com outras crianças permitem às crianças com SD adquirirem experiências ricas e padrões de comportamento mais apropriados, garantindo assim o seu crescimento. Buscou-se saber se para a escola incluir alunos com SD pode transcorrer benefícios, problemas ou ambos. O gráfico 22, constata com uma porcentagem de 63,0% que uma parcela de professores, respondeu que há mais benefícios nas turmas regulares do que problemas. Apresenta-se ser um demonstrativo com um índice positivo e expressivo das escolas no que se refere ao nível de aceitação e de cumprimento das orientações legais que nos remete afirmar em que todos os alunos têm o direito à educação sem distinção. Entretanto, um número expressivo de 37,0% dos professores afirmou-se existir ambas as possibilidades: benefícios e problemas, na inclusão de alunos com SD. Com o resultado dessa análise, podemos concluir que existe uma impressão positiva referente ao trabalho de inclusão nas escolas, quando apresenta integração e trocas de experiências entre educandos com SD e os demais estudantes da sala.

Para a escola, incluir alunos com SD pode transcorrer benefícios, problemas ou ambos.

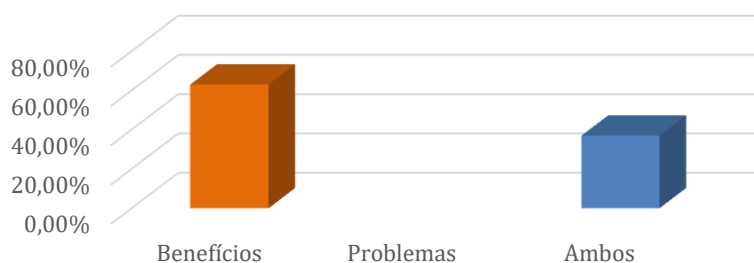


Gráfico 22 – Para a escola, incluir alunos com Síndrome de Down pode transcorrer benefícios, problemas ou ambos.

Na dimensão do trabalho pedagógico na sala de aula e, partindo do pressuposto de que cada aluno aprende de uma maneira diferente, entende-se aqui a necessidade do preparo acadêmico e de formação dos professores na instituição em que recebe alunos de inclusão. O gráfico 23 nos aponta que, 58,7%, um pouco mais da metade dos participantes, acredita que poderia ser melhor o preparo o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos com SD na sala de aula. Outros, com 37% das respostas, disseram que se encontram preparados para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, com 4,3% das respostas, representando 2 dos professores, disseram que não se encontram preparados para o trabalho com os estudantes com SD. Tais dados nos fazem refletir sobre a importância da formação dos docentes, pois através delas, é que o professor encontra meios de se adequar aos avanços sociais. Assim, tem-se que o professor quando é formado de forma aberta para enfrentar as mudanças, compreende que o conhecimento não é algo estanque e por isto está em constante transformação. Deste modo destacamos a importância da formação continuada como meio de auxiliar esses professores a se prepararem para lidar com as mudanças. Os professores que se encontram em conflito emocional e profissional, somente poderão garantir seu sucesso a partir das mudanças de atitude frente as transformações ocorridas no âmbito educacional.

A equipe encontra-se preparada para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com SD.

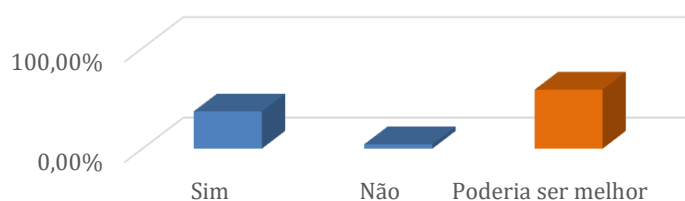


Gráfico 23 – A equipe encontra-se preparada para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com Síndrome de Down.

O gráfico acima, nos confirma que os professores ao se autoavaliarem, possuem uma consciência crítica quando dizem que poderiam estar mais bem preparados para o trabalho com a inclusão. Pode-se entender que quando há um ambiente de capacitação na

instituição escolar, os professores sentem-se mais seguros e preparados para enfrentar os desafios diários da escola, principalmente relacionados à inclusão. Buscou-se, portanto, saber se entre a equipe de professores existe um ambiente colaborativo que promova ampliar o conhecimento ou trocar experiências acerca da inclusão com objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos com SD. O resultado da pesquisa nesse aspecto foi expressivo. O gráfico 24, (abaixo) apresenta-se que, entre os professores há um ambiente colaborativo. As respostas afirmativas alcançaram uma porcentagem de 69,6%. Os professores concordaram em dizer que entre eles existe trocas de informações. 28,3% dos inquiridos disseram que mesmo a escola tendo um ambiente colaborativo, este poderia ainda ser melhor. 2,2% disseram que na escola não há um ambiente colaborativo entre a equipe.

Ao referirmos à atuação do professor, pressupomos uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibiliza os recursos necessários, bem como os apoios de equipe pedagógica, que lhe deem o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula. Para Padilha: “À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.” (Padilha, 2004, p. 77).

Quando nos referimos aos processos de interações, devemos de ter claro que esses não acontecem apenas entre as pessoas como: entre aluno e alunos, alunos e professor, mas também entre alunos e materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores o que nos reforça o autor:

“[...] a transformação de um processo dá se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização.” (Padilha, 2004, p. 54).

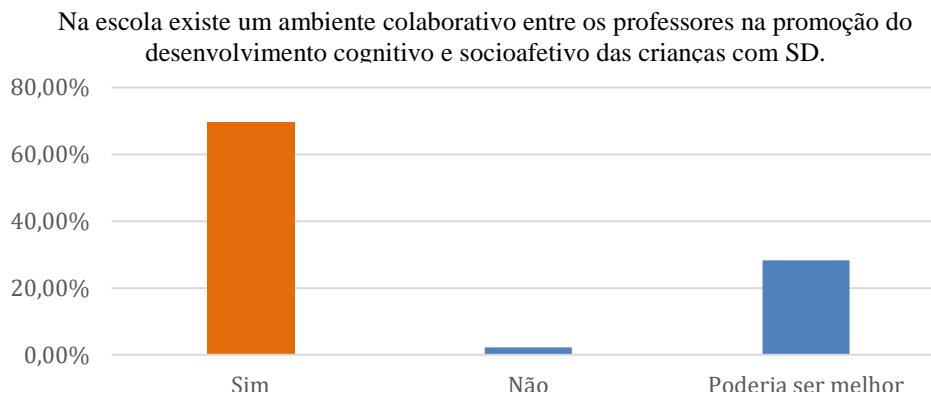


Gráfico 24 – Na escola existe um ambiente colaborativo entre os professores na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças com Síndrome de Down.

Em conformidade com o autor acima, é comum encontrar parceria entre os profissionais que se dispõem em trocar experiências. No campo pedagógico pode-se observar que essas trocas ocorrem de forma natural e benéfica. A partir de uma simples conversa consegue-se criar possibilidades de aprendizagem, pois é certo dizer que os seres humanos não aprendem de apenas um modo, e sim de maneiras distintas. A troca de experiências entre professores nas escolas é vista como positiva, pois é de suma importância ter bons modelos e boas inspirações.

A partir dessa análise, da questão anterior, onde abordou-se o ambiente colaborativo, quisemos saber, como isso acontece no dia a dia escolar. O gráfico 25, nos indica que 69,6% dos professores confirmam existir uma boa articulação entre o grupo docente. No trajeto desse estudo, confirmou-se o interesse e a necessidade de os professores obterem auxílio na sala de aula de um professor de apoio pedagógico para acompanhar os estudantes com SD. Outros participantes, com 30,4% afirmaram que poderia ser melhor essa troca de experiência, o que resulta existir no todo, uma boa articulação entre os docentes. O fato de alguns professores dizerem que poderia ser melhor nos indica um déficit populacional de contratação para esse fim. Desse modo, destaca-se, de acordo com a referência das primícias da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, na LBI, no seu Capítulo IV do Direito à Educação, Art. 28, parágrafo XVII – que se refere a oferta de profissionais de apoio escolar. Entende-se aqui, que existe um amparo legal para a contratação desses professores de apoio, quando na sala de aula estiver um aluno de

inclusão. Conclui-se que pode haver uma falha no processo do cumprimento dessa Lei nas escolas regulares, onde a organização diretiva deveria cumprir genuinamente com as demandas de cada sala de aula e de cada estudante de inclusão. É importante lembrar que o professor regente, a escola e o professor de apoio necessitam de um trabalho mais colaborativo e parceria, para que suas funções fiquem bem delimitadas e que um possa auxiliar o outro quando preciso.



Gráfico 25 – Considera que na escola, exista uma boa articulação entre os professores e os professores de apoio pedagógico?

Entre o professor de apoio e o professor regente: uma parceria necessária como fica claro o desejo do professor, pois, muitas vezes o professor regente de sala não consegue sozinho atender a toda essa diversidade e precisa de técnicas e profissionais especializados para ajudá-lo neste desafio,

No gráfico 26 a seguir analisou-se as atitudes e sentimentos dos professores na sala de aula ao receberem alunos com SD. Verificamos uma diversidade desses sentimentos ao emitirem as suas opiniões, conforme o gráfico 26 nos mostra: o entusiasmo foi o sentimento mais compartilhado por eles, com uma porcentagem significativa de 34,8% dos participantes; Outros 28,3%, responderam que sentem alegria; 23,9% dos professores afirmaram sentir insegurança ao receber aluno com SD; 4,3% dos docentes relataram sobre o despreparo; 4,3% relataram sentir impotência; 2,2% dos docentes destacaram o medo como sendo o seu sentimento, e por fim, 2,2% sentem angústia. Esse resultado é reiterado

como positivo, pois como seres humanos tais atitudes e sentimentos são naturais do ponto de vista da educação socioemocional.

O professor compartilha de qual sentimento ao receber estudantes com SD na sala de aula.

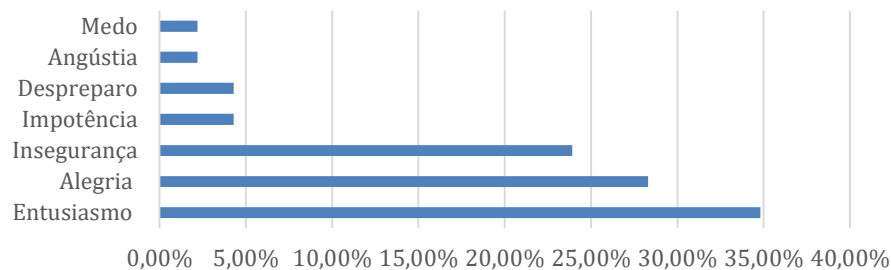


Gráfico 26 – O professor compartilha de qual sentimento ao receber estudantes com síndrome de Down na sala de aula.

De acordo com Amaral (*cit in* Asch, 1979 p. 477):

“sentimentos são as organizações mais complexas que encontramos nas pessoas, sendo resultantes da confluência de todas as funções psicológicas: percepção, emoção, motivação, cognição etc. Tem uma condição de permanência e orienta ações e objetivos”

Outros autores como Naujorks e Cols (2000, p. 68) identificam alguns sentimentos presentes nos professores inseridos no processo de inclusão escolar. Se o novo causa angústias e desafios, acredita-se que a proposta da escola inclusiva esteja diretamente ligada aos anseios e medos dos docentes, pois muitos ainda não se sentem preparados para exercer a cidadania junto à diversidade humana.

Amaral (1994) corrobora o que foi mencionado anteriormente, e acrescenta dizendo haver uma hegemonia do emocional sobre o racional diante de situações desconhecidas, como, por exemplo, o contato com a pessoa com deficiência no processo de inclusão. A autora menciona que tal contato está permeado de sentimentos, tais como raiva, medo, revolta, pena e repulsa. Mesmo que não se admita ou que estes sentimentos sejam inconscientes, eles estão presentes com mais frequência que imaginamos.

Não se pode mais ignorar a dimensão afetivo-emocional do docente frente à deficiência, pois essa tem se tornado cada vez mais presente, como afirmado por Naujorks e Cols (2000, p.71) a respeito da inclusão:

“A má compreensão à proposta inclusiva, a desatenção ao potencial educativo dos alunos, ao fato de desconhecerem os seus próprios mecanismos de defesa e dinâmica psicológica frente a diferença, os professores desencadeiam um sério problema frente ao ensino, acabam por sofrer um desgaste emocional que poderá levá-lo a descrença, ao desencanto, a falta de envolvimento com a educação.”

Sobre o gráfico 27 abaixo, analisamos as atitudes do professor quanto as dificuldades do dia a dia escolar. Averiguamos se ao se deparar com alguma dificuldade, solicita apoio. Obtivemos nessa coleta de informações, que 50,0% dos docentes solicitam “às vezes” apoio a terceiros; 47,8% dos participantes responderam afirmativamente, pedem ajuda quando necessário e apenas 2,2% equivalente a um professor, respondeu não solicitar ajuda. Entretanto, o fato de pedir “às vezes” o apoio, nos indica que o professor tem, ao seu modo, conseguido lidar com a diversidade na sala de aula, onde a inclusão está presente. Solicitar ajuda não é sinal de fracasso, mas uma forma de direcionar melhor o fazer pedagógico na sala de aula.

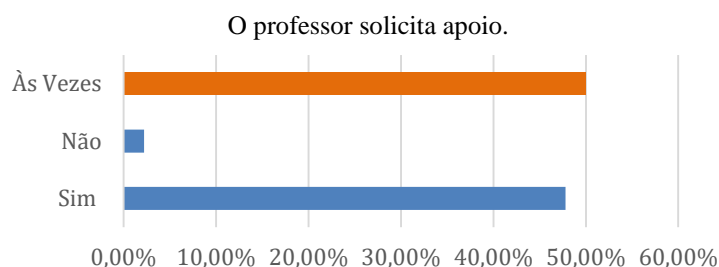


Gráfico 27 – Se o professor solicita apoio

O professor que recebe estudantes com SD na sala de aula, e de acordo com o gráfico 27 (acima), que assinala ao pedido de um apoio, mesmo que este, seja somente por algumas vezes, nos confirma o fato da necessidade. Buscou-se então, conhecer a quem o professor recorre nesses momentos. O gráfico 28 demonstra que: 65,2% dos docentes recorrem ao auxílio do Orientador Educacional; 23,9% recorrem ao auxílio do Coordenador

Pedagógico; 4,3% recorrem aos pais, quando precisam de ajuda; 6,5% dos participantes recorrem a professores mais experientes e nenhum participante recorre à direção da escola.

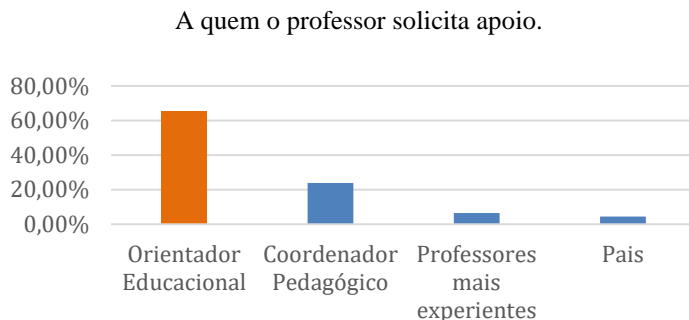


Gráfico 28: A quem o professor solicita apoio.

Ao conhecer a quem o professor recorre nas suas demandas diárias com o estudante com síndrome de Down, buscou-se, agora, avaliar nas opiniões dos professores, quais seriam: campo cognitivo, campo atitudinal e campo emocional. Assim, baseado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) (Senado Federal, 2015a-b) que nos permite entender que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Senado Federal, 2015a-b).

Desse modo, conhecer as necessidades do estudante com SD na sala de aula, amplia as possibilidades de intervenções e mediações pedagógicas, indicando ao professor condições de oferecer maiores oportunidades para esses estudantes. Entretanto, há de se considerar que nesse processo de aprendizagem, é preciso que haja fluidez e para isso, necessita romper barreiras, que muitas vezes impedem o avanço e esta Lei as caracteriza como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (Senado Federal, 2015a-b).

Verifica-se, portanto, que os campos que apoiam o contexto da aprendizagem e interferem diretamente nesse processo, estão voltados para os seguintes conhecimentos nos campos; cognitivo, atitudinal e afetivo social. Dos professores inquiridos na pesquisa, segundo os dados do gráfico 29, numa percentagem de 72,7% acreditam ser de grande valia a ajuda no campo do desenvolvimento cognitivo do estudante com SD; outros 20,5% requerem ajuda no campo atitudinal do aluno e 6,8% recorrem ao auxílio no campo do afetivo social.

Em relação ao estudante com SD, o professor gostaria de ter ajuda em quais campos do conhecimento.

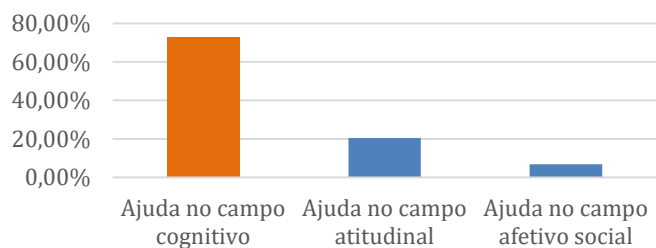


Gráfico 29 – Em relação ao estudante com Síndrome de Down, o professor gostaria de ter ajuda em quais campos do conhecimento.

Considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, económico, cultural e histórico, nas suas determinações é fundamental refletirmos sobre sua efetivação e sobre a implementação de mudanças. A inclusão, concebida como um processo para se concretizar, precisa do envolvimento dos docentes, de conhecimentos, de políticas públicas, de reestruturação dos sistemas educacionais e das escolas que dele fazem parte, da participação da comunidade, da conscientização da sociedade em relação a educação como direito.

CONCLUSÃO

Baseados nos dados da pesquisa que dizem respeito aos nossos participantes, não temos a pretensão de generalizar a outros contextos ou a outra população de professores. Consideramos que neste estudo obtivemos informações que nos motivam a refletir sobre o tema em questão, e a partir das opiniões analisadas dos professores, pode-se compreender em como a inclusão de estudantes com SD tem acontecido nas escolas de ensino básico.

Concluimos neste estudo que o protagonismo da escola é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois cabe a ela oferecer ao estudante com SD oportunidades de participar das atividades propostas no contexto da sala de aula, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais alunos, se apropriando de conhecimentos, embora de maneiras diferentes, organizando, portanto, um currículo flexível e adaptações de pequeno e de grande porte. A escola no seu papel educacional contribuirá com as mudanças necessárias de paradigmas que, até então, foram demarcados na sociedade pelo seu processo sociohistórico.

Tendo como ponto de partida a humanização do indivíduo, que é direito de todo e qualquer cidadão, ainda se faz necessário investir em mudanças de concepções existentes, no campo da educação inclusiva. É preciso valorizar a singularidade e a complexidade do ambiente escolar e de seus colaboradores, pois a deficiência não é algo intrínseco ao sujeito e sim uma construção social. Segundo Guenther (2003), as políticas de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, “mas representam a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Guenther, 2003, p. 47).

Na literatura ressaltam-se sobre a necessidade de construir em cada profissional da comunidade escolar, um novo olhar sobre os sujeitos, rompendo com a visão de que a deficiência é o fim e passando a enxergar estes alunos pelas suas potencialidades.

Estudos recentes sobre a atuação do professor em classes inclusivas apontam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de grandes mudanças nas práticas pedagógicas e segundo Silva Filho (2013, p. 28), as práticas pedagógicas,

“Requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos”. (Silva Filho, 2013, p. 28).

Com base nas opiniões dos participantes, propomos-nos em analisar os aspectos relacionados ao trabalho com a inclusão nas escolas de ensino básico colaboradoras desse estudo, para com o estudante com Síndrome de Down, sobretudo, com o propósito de oferecer, a esses estudantes um trabalho de inclusão que comungue aos preceitos educacionais vigentes até então. Realizamos a pesquisa com quarenta e seis professores que trabalham no ensino básico e as principais conclusões foram as seguintes:

Os professores possuem uma vasta experiência na sua práxis aplicada à área da educação com mais de dez anos e são atuantes como regentes em turmas regulares. Nas escolas, os participantes lecionam em dois ciclos: no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, sendo que a maioria deles atuam nos Anos Finais. Na coleta das informações, averiguamos uma questão que nos alertou quanto aos seus participantes, nenhum deles apresentou formação na área de Ensino Especial. Durante a verificação desses dados, identificamos que uma parcela deles teve experiência na função como professor de apoio pedagógico com estudante de inclusão.

Compreende-se um número bastante expressivo desses professores que não obtiveram conhecimentos nesta área em sua formação, sendo este, um problema a ser tratado. Sabemos que somente a formação inicial não é suficiente. Nenhum professor sai pronto da universidade, além disso, não há especialização que dê conta das reais demandas das salas de aula. Entretanto, uma formação mais especializada seria uma das melhores possibilidades para o professor oferecer um trabalho mais direcionado para os alunos com

SD. Além da necessidade de atualização constante, considerando as grandes mudanças e transformações no sistema educacional brasileiro e no mundo em que vivemos analisar o próprio fazer no cotidiano escolar é condição obrigatória para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A escola, portanto, precisa se alertar quanto aos seus ideais metodológicos, para que não se dicotomize. A inclusão está presente no seu ambiente e por isso o seu papel é fundamental em reconhecer a complexidade do ato de ensinar e de ensinar bem. Uma escola que pensa na inclusão pensa na qualidade e pensa em todos.

Segundo Goffredo (1992) e Damião (2000), existem algumas dificuldades na formação específica e continuada dos educadores: a orientação na prática cotidiana, o apoio familiar e técnico, a redução do número de alunos nas classes e alterações nas condições estruturais das escolas. Aliado a isso, Glat (1998) acrescenta e nos confirma que as principais barreiras são: o despreparo dos professores do sistema regular para receber esses alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão da avaliação, a descontinuidade de programas, as mudanças de governo, os baixos salários e as salas de aula sem condições de trabalho. De tal maneira, percebe-se que as escolas e seu corpo docente ainda demonstra alguma dificuldade nas mudanças em relação às pessoas com deficiência, numa tentativa de atender a qualquer custo, tendo em vista que a Legislação Brasileira de Inclusão, assegura o direito de a criança frequentar a escola independente da sua condição.

O reconhecimento das diferenças para a garantia da aprendizagem irrestrita (independentemente de credo, raça, gênero, condição econômica, social, cultural, física, mental, sensorial e linguística) é uma conquista. No entanto, impõem-se novos desafios e formas de trabalho aos educadores. O que se percebe é que as escolas recebem estudantes de inclusão, ora pelo cumprimento das leis, ora pela pressão dos familiares que são amparados por essas mesmas leis e ora pelo desejo implícito de ver a inclusão como um meio de evolução humana. Portanto, mesmo com um movimento de escola inclusiva o que verificamos foi um déficit na formação dos professores na área da inclusão.

Evidenciou-se também nesta conclusão, que a experiência com a inclusão ainda é muito baixa na população inquirida. Procuramos então saber se os professores buscam o conhecimento por meio de formações continuadas ou de extensões de currículo. O resultado foi de que a maioria já participou dessas formações. A quantidade explicitada daqueles que não buscaram uma formação após o término da graduação, consideramos ser alta. As limitações que a formação acadêmica apresenta por não oferecer os subsídios necessários para um trabalho direcionado no âmbito escolar pode ser atribuído pela multiplicidade de papéis e por fatores sociais como: o medo, a insegurança, a angústia, entre outros. Pensar sobre a formação de professores, levantar seu perfil, refletir sobre sua identidade, suas relações e concepções sobre inclusão, os conhecimentos que têm sobre o tema e como a formação inicial e crítica dos professores podem contribuir para uma atuação buscando transformações, é um desafio e uma necessidade que se apresenta às escolas oferecendo uma educação como um direito e não como um privilégio.

Partindo do princípio de que o objetivo da escolaridade inclusiva é de promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, as instituições educacionais regulares devem fornecer recursos para atender à diversidade que frequentam o ambiente escolar. Desse modo, para que a inclusão de facto se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação.

Assim, fica claro o déficit dos docentes quando exercem a função de professor regente na sala de aula com aluno de inclusão sem esse conhecimento mais direcionado. A aquisição desses conhecimentos evitaria que os professores cometessem equívocos na sala de aula ao oferecerem aprendizagens ao estudante com SD e oferecendo-lhes aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento às suas reais necessidades. A formação contínua, portanto, deve ser oferecida regularmente, pois a falta dela não oportuniza os estudantes adquirirem aprendizagens de forma significativa e mesmo que seja programada e oferecida essa formação continuada aos professores, tornar-se-á obter o envolvimento integral da escola no processo da construção de uma práxis inclusiva a partir do seu Projeto Político Pedagógico. A inclusão acontece em todos os lugares e de formas diferentes e considerar assim, beneficia a cada um nas suas individualidades.

O que demonstra na realidade de que a formação em prole da mudança da práxis do professor se apresenta como um processo longo e, por vezes, doloroso, pois lidam diretamente com a dificuldade de aprendizagem do estudante com SD, bem como, com a frustração do seu não saber. Averiguamos nesse processo de análise, um equilíbrio entre os participantes que tiveram experiências com estudantes com SD e para aqueles que não as tiveram. Para aqueles que dividiram o tempo por mais de um ano, segundo os dados coletados quais foram os pontos dificultadores. E por meio dos seus relatos, nos possibilitou conhecer os principais pontos observados por eles, com alunos de inclusão. Destacou-se, então a dificuldade na fala e linguagem, a autonomia, comportamento entre outros. Essas características se apresentam comumente nas crianças com SD. Como já mencionado anteriormente sobre o papel da escola no desenvolvimento da aprendizagem a esses estudantes, nos referimos aqui em condições sucintas, sobre a importância da estimulação precoce com a criança, principalmente com um especialista em Fonoaudiologia que desde o nascimento pode-se oferecer fortalecimento muscular da face, objetivando o desenvolvimento da fala. Entre estas, destacam-se as habilidades de ver, ouvir, tocar, provar e cheirar coisas em seu ambiente. Segundo os docentes, a autonomia também se apresenta como desafiadora, para o trabalho com a criança com SD. Tendencialmente a família a cerca e a superprotege. Contudo, cabe a ela tornar-se modelo de aprendizagem, voltados para alimentação, higiene, ordem, organização do tempo e a transmissão de valores. Tudo isso, juntamente com a carga genética, ajudará a estruturar a personalidade da criança, sua maneira de pensar, seu comportamento, sua identidade e seu desenvolvimento mental e social.

O papel da escola nesse momento é de promover a autonomia quanto a rotina, organização de materiais, higienização, de iniciar tarefas, entre outras ofertas para a conquista dessa autonomia tão importante para a vida toda e se adquire de forma processual e de amadurecimento. Em relação ao comportamento da criança, esta, sendo uma das principais preocupações dos professores, ressaltamos que o comportamento não está relacionado à SD, mas sim ao comportamento humano. É mais comum encontrarmos nas

crianças com Síndrome de Down com comportamentos de insegurança, falta de iniciativa e até falta de reação, do que comportamentos agressivos, apesar de que, em algumas situações acontecerem. A diferença entre as pessoas é um fato. Geralmente o que se pode dizer é que uma manifestação agressiva nunca se apresenta de forma isolada. Aqui precisa-se buscar e conhecer a causa para ajudar a criança como qualquer outra, e o professor tem um papel fundamental em lidar diretamente com as diferenças de comportamentos existentes no ambiente escolar.

Do ponto de vista da inclusão dos estudantes com SD, os professores afirmaram haver a necessidade de mudanças na sala de aula. Tais mudanças estavam, segundo eles, relacionadas a adaptação de atividades e de currículo, a um ambiente mais acolhedor entre o estudante com SD e os demais alunos do grupo, a obtenção de recursos materiais e mais acessíveis para o trabalho de inclusão. As mudanças que os professores mais destacaram foi ter na sala de aula professores de apoio, ajudando-os no trabalho da inclusão. Para o professor regente, esse suporte, comunga ao interesse de proporcionar ao estudante com SD a enfrentar os desafios em igualdade condições, e dependendo da atividade, o aluno conseguirá contemplar os desafios propostos, mas subentendendo-se de que, na sala de aula haja um apoio de um outro professor.

Entre os dados, nos propomos em saber sobre as atitudes de aceitação do grupo em relação ao estudante com SD. Segundo os professores, a turma normalmente tem uma atitude de aceitação ao dividirem a sala de aula com um colega com outra condição a deles. A presença de uma criança “diferente” nas demais na sala de aula possibilita a todos os envolvidos vivenciarem atitudes que ultrapassem as paredes do âmbito familiar. Se relacionar com a diferença entre os pares, conviver de forma empática, respeitosa causa na sala de aula e em toda a escola, um movimento de inclusão mais autêntico. A diferença entre o tempo de aprender, de escrever, de ler, de falar encontram-se em todos os grupos de alunos, não necessariamente apenas com a criança com Trissomia 21, ou mesmo com outra condição.

Explorar a inclusão em todos os aspectos favorece o cuidado que todos devem ter, com todos. Importa dizer que para algumas crianças do grupo, a aceitação sobre as diferenças demora um tempo maior, mas é preciso de atenção e de mediação por parte do professor em ajudar essa criança a mudar as lentes do seu olhar. O direito de não gostar de alguém será sempre considerado, mas o dever de respeitar o outro deve ser cobrado e isso se fundamenta no trabalho contra o preconceito.

Os professores também nos afirmaram que os estudantes com SD conseguem realizar, a depender da atividade, em igualdade condições com os demais colegas da sala. A escola no seu papel social, quando propõe aos alunos oportunidades e apoio necessário com foco no desenvolvimento de forma integral, com desenvolvimento nas habilidades e nas competências inerentes às questões sociais, cognitivas e emocionais do estudante, nos valida a capacidade que o estudante com SD tem em aprender de diferentes modos e a participar de diferentes maneiras com o grupo, ampliando suas possibilidades de aprendizagens conseguindo obter o mesmo propósito e investimento educacional como qualquer outra criança da sala de aula. Portanto, Ruela (2000) enfatiza que os professores devem definir estratégias adequadas para respeitar o crescimento e o ritmo de cada aluno. Os estudantes com SD, com seus colegas, têm tido cada vez mais oportunidades de frequentar escolas regulares e usar as mesmas oportunidades (apesar de suas condições).

Em relação às mudanças na sala de aula os professores, concordaram em dizer que a depender da atividade ser necessário modificar o ambiente da sala de aula. Ressaltam que ao receberem esses alunos na sala de aula teriam de alterar a rotina no dia a dia, não apenas relacionadas ao espaço físico, mas em criar atividades adaptadas, criando dinâmicas para a socialização. Destacam-se na maioria dos dados, que a presença de um professor de apoio pedagógico na sala de aula é fundamental, afirmando a necessidade desse recurso. Isso nos confirma, e de acordo com algumas circunstâncias aqui já descritas anteriormente, demonstra que o professor não se sente seguro em gerir a sala de aula estando devidamente preparado para o trabalho com a inclusão o que implica dispor de conhecimentos que lhe permita ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios.

Neste contexto, um dos aspectos do trabalho de inclusão considerados fundamentais para os professores na sala de aula, estaria vinculado à parceria de um professor de apoio pedagógico para realização e elaboração de estratégias educativas mais efetivas. A parceria do professor de apoio pedagógico, de acordo com os participantes, tornar-se-á possível às crianças com SD participar das atividades internas (pedagógico/sala de aula) e externas (socialização/parques), propostas para todo o grupo de alunos da sala regular. Para além disso, ainda depende de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (Avramidis; Bayliss & Burden, 2000). Este pensamento é corroborado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Senado Federal, 2001) que determinam as recomendações para a atuação pedagógica do professor especialista, entendendo que:

O professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/ etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. (Senado Federal, 2001, p. 53)

A escola atualmente é a instituição que mais recebe estudantes com SD e na percepção dos professores, em modo geral, dizem que apesar de serem insuficientes, as escolas os atendem quanto a organização no campo da distribuição dos recursos humanos e materiais. Descrevem também que a escola oferece formação continuada, materiais apropriados, materiais tecnológicos, professores de apoio pedagógico entre outros. Apesar dos professores dizerem que a escola os atende nesses quesitos, os recursos humanos, portanto, são os mais desejados por eles.

Compreender que o conhecimento não é algo estanque e por isto está em constante transformação, os professores aqui inquiridos, disseram ter abertura para um ambiente colaborativo. Entendem sobre a necessidade de que a colaboração ofereça sendo um meio de se adequarem aos avanços sociais. A inclusão deve ser alcançada por meio de um projeto coletivo, em que a escola tem o dever de repensar sua prática a partir de uma relação de diálogo entre educadores, famílias e comunidades. A existência de diferenças na

sala de aula enriquece o conhecimento de outras crianças e professores, permitindo que as pessoas troquem experiências e que as pessoas com SD se desenvolvam de forma mais adequada e eficiente.

Na comunidade escolar encontram-se professores em constantes conflitos entre o campo emocional e o campo profissional. Importou-nos saber sobre as atitudes desses professores frente à chegada do estudante com SD na sala de aula. Uma gama de sentimentos foi expressa pelos professores em suas respostas, levando-nos a crer que o entusiasmo foi o mais compartilhado por eles. Outros sentimentos também os acometeram como a alegria, a insegurança, o despreparo, a impotência e a angústia.

Torna-se importante para o professor e ao seu fazer pedagógico receber apoio na tentativa de amenizar e compartilhar de tais sentimentos e dificuldades. Os professores aqui analisados alegam que geralmente solicitam apoio ao orientador educacional, em seguida ao coordenador pedagógico e por último aos professores mais experientes. Sentir-se apoiado, cuidado e acolhido proporciona mais leveza em lidar com diferentes problemas, tanto pessoal, quanto profissional. Geralmente há um campo de conhecimento de que o professor necessita de mais apoio para o trabalho com o estudante com SD. Para eles, o principal é o campo cognitivo, em seguida seria o campo atitudinal e em terceiro o campo emocional. Desse modo, concluímos que quando recebem apoios por parte da escola torna-se possível desempenhar um ensino com segurança e determinação.

Em suma concluímos que os professores desta pesquisa necessitam em sala de aula um professor de apoio para a atuação na inclusão. Necessitam de formação continuada preparada exclusivamente sobre o tema de inclusão e aprofundamento no conhecimento sobre a SD. Também necessitam de apoio do orientador educacional para ajudá-los na compreensão e em como desenvolver atividades que promovam avanços de aprendizagem com esses alunos. Os resultados deste estudo também revelam que o processo de inclusão do portador da Síndrome de Down na rede regular de ensino está em construção, necessitando de algumas mudanças, pois verificou-se que existem desafios a serem superados, dentre eles a falta de preparo dos profissionais envolvidos, a criação de uma

rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento. As pesquisas encontradas com base em fundamentos teóricos para respaldar proposições de mudanças no processo de inclusão de portadores da Síndrome de Down destacaram a importância da família e dos profissionais da área do ensino. Inferiu-se, também, que a inclusão não significa simplesmente inserir o aluno na escola regular, mas sim representar uma mudança na mentalidade e nos valores para a escola e para a sociedade. Este estudo não é conclusivo sobre esse assunto tão significativo socialmente, ele apenas provê uma plataforma para a produção de pesquisas de campo. Sendo assim, recomendamos a possibilidade de dar continuidade ressaltando o estudo sobre as estratégias utilizadas para com o estudante com Síndrome de Down nas escolas exemplificando e colaborando com a práxis pedagógica na promoção da inclusão com estudantes com Síndrome de Down no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In: Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In: Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 103-116.

Amaral, L. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

Avramidis, E.; bayliss, P.; Burden, R. *Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school*. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 277-293, 2000. <http://dx.doi.org>

Biklen, S. & Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

Blanco, R. *Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas*, In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Vol.1 Foz do Iguaçu: Paraná, 1998

Borowski, F. (2010). *Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): Novos referenciais*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/30375365.pdf>>. [Consultado em 14/05/2021].

Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autônomas*. Porto, Ed. Afrontamento.

Carvalho, R. E. (2016). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre, Mediação.

Carvalho, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Costa, M. et all. *Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual*. In: Nogueira; Zago; Romanelli. (Orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 131-164. arcos J. S. <Mazzotta – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Cunha, A. M. F. V.; Blascovis-Assis, S. M.; Fiamenghi Jr, G. A. *Impacto da notícia da síndrome de Down para os pais: histórias de vida*. Rev. Ciênc. Saúd. Coletiv., v. 15, n. 2 p. 445-451, 2010. Disponível em <http://www.scielo.org>, Acesso em: maio. 2021.

Damião, C. R. *Educação Especial: visão de professores e psicólogos*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000. Não publicada.

Déa, V. H. S. D. & Duarte, E. (Orgs.). (2009). *Síndrome de Down: Informações, caminhos e histórias de amor*. São Paulo, Phorte.

Dechichi, C. (2001). *Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, São Paulo,

Brasil. [Em linha]. Disponível em http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1571&acordo=>. [Consultado em 14/05/2021].

Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. (2001). São Paulo, Midiamix Editora, [Em linha]. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. [Consultado em 04/04/2021].

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, EDUSC.

Ferreira, W. B. *Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. _____. *Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?* In: *Inclusão*. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

Fonseca, M. M. L. B. (2012). *Os Desafios da Inclusão de Alunos com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2485/1/Os%20desafios%20da%20inclus%c3%a3o%20de%20alunos%20com%20s%c3%adndrome%20de%20down.pdf>>. [Consultado em 14/05/2021].

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. 2. Ed. Oeiras, Celta Editora.

Goffredo, V. *Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. *Integração*, v. 4, n, 10, p. 118-127, 1992.

Gundersen, K. S. (2001). *Bebés com Síndrome de Down: Guia para pais*. Lisboa, Editora Bertrand.

Glat, R. & Nogueira, M. L. de L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*, ano 14, v. 24. Brasília, MEC/SEESP, pp. 22-27.

Guenther, Z. C. (2003). O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: *Revista Escritos sobre Educação*, Ibitité, 2(1/jan.-jun.), pp.43-54.

Jerusalinsky, A. & Páez, S. M. C. (2000). Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. *Estilos da Clínica*, 5(9), pp. 118-123. [Em linha]. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60919/63955>>. [Consultado em 17/05/2021].

Heymeyer, U. & Ganen, L. (2004). *O bebê, o pequerrucho e a criança maior: guia para a interação com crianças com necessidades especiais*. São Paulo, Memnon.

Kupfer, M. C. & Petri, R. (2000). Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, 5(9), pp. 109-117. [Em linha]. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_08.pdf>. [Consultado em 14/05/2021].

Mantoan, M. T. (1988). *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo, Scipione.

Mantoan, M. T. (1997) *A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon.

Mantoan, M. T. (1998). Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Integração*, SEESP/MEC, pp. 29-32.

Mantoan, M. T. (2004). Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: Gaio, R. & Meneghetti, R. G. K. (Orgs.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, Vozes.

Mantoan, M. T. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, Moderna.

Mattos, B. M. & Bellani, C. D. F. (2010). A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de Down: revisão de literatura. *Revista Brasileira de Terapia e Saúde*, Curitiba, 1(1/jul.-dez.), pp. 51-63. [Em linha]. Disponível em <<http://www.omnipax.com.br/RBTS/artigos/v1n1/RBTS-1-1-5.pdf>>. [Consultado em 14/05/2021].

Mazzotta, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* / Marcos J. S. Mazzotta – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Melero, M. L. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ministério da Educação (1994). Declaração de Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. [Consultado em 17/05/2021].

Ministério da Educação (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> [Consultado em 14/05/2021].

Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. [Consultado em 17/05/2021].

Ministério da Educação. (2004). Secretaria de Educação Especial. Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade. Educação Inclusiva: a escola*, v. 3. Brasília, MEC/SEESP. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. [Consultado em 17/05/2021].

Ministério da Educação. (2007). Programa educação inclusiva: *direito à diversidade. Atendimento educacional especializado*. Material de formação docente. São Paulo: MEC/SEESP. [Em linha]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. [Consultado em 17/05/2021].

Ministério da Saúde. (2013). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down*. [Em linha]. Disponível em <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf>. [Consultado em 17/05/2021].

Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

Mousinho, R; Schmid, E; Mesquita, F; Pereira, J; Mendes, L; Sholl, R & Nóbrega, V. (2010). Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, 27(82), pp. 92-108. [Em linha]. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>>. [Consultado em 22/04/2021].

Naujorks M.; Kempfer, G. Pletsch M.; Lopes, F. Stress ou Burnout, a realidade frente à inclusão. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, n. 15, p. 67-74, 2000.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In: Kugel, R. B. & Wolfensberger, W. (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, DC, President's Committee on Mental Retardation. [Em linha]. Disponível em <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1941.htm>>. [Consultado em 22/04/2021].

Padilha, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

Pereira-Silva, N. L. & Dessen, M. A. (2001). *Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 133-141.

Pereira, O. *et alli*. (1980). *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro, Interamericana.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002.

Piaget, J. (1982). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Pimenta, S e Anastasiou, Léa das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Pimentel, A. C. S (2011). *Inclusão de crianças com trissomia 21 no ensino regular*. Dissertação de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais. Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1231/1/disserta%c3%a7%c3%a3o%20AN%20PIMENTEL.pdf>>. [Consultado em 15/05/2021].

Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Brasília Planalto. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. [Consultado em 12/05/2020].

Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Arantes, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus.

Prioste, C. D. (2006) *Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-101058/publico/DissertacaoClaudiaDiasPrioste.pdf>>. [Consultado em 15/05/2021].

Reis, D. S. (2013). *A inclusão e a formação docente: novas competências para a prática educativa*. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial – 2013. VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Universidade Estadual de Londrina, 05-07 Nov., Londrina, Paraná, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-005.pdf>>. [Consultado em 15/05/2021].

Reis, I. A. M. (2011). *O papel dos professores na inclusão dos alunos com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Departamento de Ciências da Educação e Património, Universidade Portucalense (UPT), Porto, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/117/2/TME%20469.pdf>>. [Consultado em 15/05/2021].

Rodrigues, D. (1999). *Os dilemas da educação inclusiva: uma agenda possível*. Inclusão. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e más notícias. In: Rodrigues, E. M. D. (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, Porto, Porto Editora. pp. 89-101.

Sampedro, M. F., Blasco, G. M., & Hernández, A.M. (1997). A criança com Síndrome de Down. In: Bautista, R., *Necessidades Educativas Especiais*. Almada, Dinalivro.

Santos, M. L. P. (2016). *Inclusão de crianças com síndrome de down na rede regular de ensino: um estudo de caso na cidade de São Bento*. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Joao Pessoa, Paraíba, Brasil. [Em linha]. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1755/1/MLPS12122016>>. [Consultado em 15/05/2021].

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA.

Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro, WVA, 1999.

Schwartzman, J. S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo, Memnon.

Senado Federal. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em 17/05/2021].

Senado Federal. (2015a). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 3. Ed. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas. 50 p. [Em

linha]. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf>. [Consultado em 17/07/2019].

Senado Federal. (2015b). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [Em linha]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. [Consultado em 16/07/2019].

Silva Filho, Raimundo Barbosa. *Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações*. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

Silva, S. (2001). Educação Especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: Silva, S, & Vizim, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, Mercado de Letras.

Spratt, C.; Walker, R.; Robinson, B. Mixed research methods. *Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning*. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Toledo E.H.; Martins, J.B. *A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky*. In: Congresso Nacional de Educação. Educere. 9. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP, 3., 2009, Curitiba - Paraná, 2009.

UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência nacional sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. *UNESDOC Digital Library*. BR/1998/PI/H/7. Brasília, 1998. 4 p. [Em linha]. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. [Consultado em 15/05/2021].

Vicente, A. R. R. (2016). *Inclusão de uma criança com trissomia 21 numa sala de pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), Lisboa, Portugal. [Em linha]. Disponível em <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20222/1/TESE%20RITA%20VICENTE.pdf>>. [Consultado em 15/05/2021].

Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Yolles, M. (1999). *Management systems: a viable approach*. London, Financial Times Pitman.

Zaragoza, J. M. E. (1997). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Bauru, EDUSC.

ANEXO

Anexo 1 – Questionário para professores⁷



QUESTIONÁRIO MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre a “Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down”. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e como parte de Pesquisa em Mestrado em Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

1ª Parte

Questão 1- DADOS PESSOAIS

1.1- Gênero

- Masculino Feminino

1.2- Idade

- Menos de 30 Entre 30 e 40 Entre 40 e 50 Mais de 50

Questão 2 – DADOS PROFISSIONAIS

1. Habilitações profissionais

- Graduado Pós- Graduação Mestrado Doutorado

Questão 3- DESEMPENHO DA FUNÇÃO

1. Tempo de atividades na área da Educação?

- Menos de 1 ano Entre 1 a 3 anos Entre 6 a 10 anos Mais de 10 anos

⁷ Questionário para professor(a). Universidade Fernando Pessoa – UFP, [Em linha]. Disponível em <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQhK1iBJt6bcKOiohPITMtk-VtfGqR226swkNMxr46Ss1Dpw/viewform>>. Acesso em [Consultado em 15/05/2021].

1.1- Em qual ciclo atua como profissional?

- Fundamental Anos Iniciais Fundamental Anos Finais

1.2- Qual a sua função na escola?

Professor da
turma

Professor (a) de
Educação Especial

Professor (a) de
apoio pedagógico

Professor (a) com
outra formação
acadêmica

2. Já exerceu funções de apoio em Educação especial?

- Sim Não

2.1. Se sim, quais funções?

Questão 4- CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO (A) PROFESSOR(A).

1. A formação inicial realizada integrou disciplinas no domínio do Ensino Especial?

- Sim Não

2. Frequentou cursos de formação continuada ou de extensão de currículo relacionados ao trabalho com a inclusão?

- Sim Não

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 3.

3. Marque um **X** em relação ao seu grau de satisfação:

- Insatisfeito Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

2ª parte

Questão 5 – EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

1- Possui experiências em sala de aula com crianças com síndrome de Down?

- Sim Não

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 2.

2. Há quanto tempo desenvolve atividades com crianças com síndrome de Down?

- Mais de 1 ano Entre 3 a 5 anos Entre 5 a 7 anos Mais de 8 anos

3 – Na sua **opinião** quais são principais dificultadores no trabalho com essas crianças?

Enumere em ordem crescente (1 a 8) os diversos níveis:

- | | | | |
|----------------------|-----------------------------|---|--|
| ()
Socialização | ()
Autonomia | ()
Cognitivo Motor | ()
Baixa Visão |
| ()
Comportamento | ()
Deficiência Auditiva | ()
Dificuldades na Fala e Linguagem | ()
Não há dificultadores no trabalho |

Questão 6- ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

1- A inclusão de crianças com síndrome de Down requer mudanças na sala de aula?

- Sim Não

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 2.

2- Escreva quais.

3- Considera que o aluno com síndrome de Down pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade condições com alunos sem necessidades educativas especiais?

- Sim Não Às vezes Depende da atividade

4- Em sala de aula, observa se os estudantes ditos normais adotam uma postura de atitudes de indisciplina frente a presença do estudante com síndrome de Down na turma?

- Sim Não Às vezes Depende da atividade

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 5.

5- Quais atitudes?

Questão 7- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1- A organização da escola possibilita a inclusão das crianças com síndrome de Down?

- Sim Não Às vezes

2- Na organização da escola dispõe de recursos humanos e materiais adequados para os estudantes com SD?

- Sim Não

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 3.

3- Quais recursos?

4- Considera que a educação dos alunos com Síndrome de Down em instituições de ensino especial possibilitará adquirir uma visão positiva da realidade?

- Sim Não

5- Para a escola, incluir alunos com Síndrome de Down na turma regular pode transcorrer:

- Benefícios Problemas Ambos

6- A inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula?

- Sim Não Às vezes Depende da atividade

3ª parte

Questão 8 - AMBIENTE COLABORATIVO

1- A equipe docente se encontra atualmente preparada para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com SD?

- Sim Não Poderia ser melhor

2- Na escola, existe um ambiente colaborativo entre os professores na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dessas crianças?

- Sim Não Poderia ser melhor

3. Considera que, na sua escola, exista uma boa articulação entre os professores e os professores de apoio pedagógico?

- Sim Não Poderia ser melhor

Questão 9 – PROFESSORES E SEUS SENTIMENTOS

1- Quais sentimentos invadem ao receber criança com SD na sala de aula?

Enumere em ordem crescente (**1 a 8**) os diversos níveis:

- () Alegria () Entusiasmo () Impotência () Angústia
() Medo () Insegurança () Despreparo () Desistência

2- Você solicita ajuda?

- Sim Não Às vezes

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 3.

3- Com quem você divide esses sentimentos?

- Professores mais experientes Coordenação Pedagógica Orientador (a) Educacional Diretor (a) Pedagógico Pais

Grata pela atenção.

Anexo 2 – Validação do questionário por Peritos Doutores

24/04/2021

E-mail de Escola Interamérica - Validação do Questionário



Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>

Validação do Questionário

4 mensagens

Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>
Para: tereza.ventura@gmail.com
Cco: Maria Luisa Martins <mmartins@ufp.edu.pt>

22 de abril de 2020 09:21

Cara Professora Tereza Ventura,

Sou a Patricia Bertoni Borges de Carvalho Elias (36086), aluna do Mestrado em Educação Especial, orientada pela Professora Doutora Luísa Saavedra Martins e que pretende desenvolver um estudo sobre **Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down**

Venho por este meio solicitar a sua indispensável participação na validação de questionário que anexo .

Este instrumento foi construído com base na revisão da literatura (Fonseca, 2012; Reis, 2011; Pimentel, 2011).

Fico muito grata pela vossa disponibilidade
Com os melhores cumprimentos
Patrícia Bertoni

 22 4 2020 QUESTIONARIO.docx
88K

Maria Luisa Martins <mmartins@ufp.edu.pt>
Para: Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>


22 de abril de 2020 10:11

Ok
[Texto das mensagens anteriores oculto]

tereza.ventura@gmail.com <tereza.ventura@gmail.com>
Para: Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>

23 de abril de 2020 10:32

Aqui vai. Bom trabalho!
[Texto das mensagens anteriores oculto]

 22 4 2020 QUESTIONARIO.docx
91K

Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>
Para: tereza.ventura@gmail.com

23 de abril de 2020 12:50

Muito obrigada!
Patrícia
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Anexo 2.1– Validação do questionário por Peritos Doutores

24/04/2021

E-mail de Escola Interamérica - Validação do Questionário



Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>

Validação do Questionário

3 mensagens

Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>
Para: jorgehumberto@mail.telepac.pt
Cco: Maria Luisa Martins <mmartins@ufp.edu.pt>

23 de abril de 2020 18:15

Caro Professor Jorge Humberto,

Sou a Patricia Bertoni Borges de Carvalho Elias (36086), aluna do Mestrado em Educação Especial, orientada pela Professora Doutora Luísa Saavedra Martins e que pretende desenvolver um estudo sobre **Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down**

Venho por este meio solicitar a sua indispensável participação na validação de questionário que anexo .

Este instrumento foi construído com base na revisão da literatura (Fonseca, 2012; Reis, 2011; Pimentel, 2011).

Fico muito grata pela vossa disponibilidade
Com os melhores cumprimentos
Patrícia Bertoni

 22 4 2020 QUESTIONARIO.docx
88K

Jorge Humberto <jorgehumberto@mail.telepac.pt>
Para: Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>

27 de abril de 2020 06:21

Cara Patrícia

Aqui vai a minha opinião sobre o questionário.


O trabalho parece-me bem desenhado e o questionário adequado ao tipo de estudo. Desconheço o rumo da literatura, o tamanho da amostra e se se trata de um estudo de caso em profundidade ou não. Por isso a minha opinião requererá sempre a validação da sua orientadora.

Bom trabalho.

Jorge Humberto Nogueira
jorgehumberto@mail.telepac.pt

Citando Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

 22 4 2020 QUESTIONARIO jorge humberto nogueira.docx
91K

Patricia Bertoni <patricia@escolainteramerica.com.br>
Para: Jorge Humberto <jorgehumberto@mail.telepac.pt>

27 de abril de 2020 09:17

Muito obrigada, Professor!
Patrícia
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Anexo 3- Solicitação Para a Investigação

Ex-ma/Sr (a) Diretor (a) Vera Lúcia Wolgmuth Lôbo

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação na Escola Interamérica -Unidade 1

Chamo-me Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias, sou Graduada em Pedagogia, encontro-me a frequentar o 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Martins Saavedra. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte Tema **“Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down”**. Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo, conhecer a opinião do professor sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down, reconhecer a importância da formação especializada do professor para trabalharem com a educação inclusiva e analisar por meio da sua experiência e prática ser capaz de atrair a atenção do aluno e o seu interesse para o aprendizado, assim como integrá-lo à escola. Mas informo que será guardado o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela entrevista. Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (+55 62 9 91411242).

Data: ____/____/20____

Grata pela atenção dispensada

Os meus melhores cumprimentos.

Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias

Aluna Mestranda

Anexo 3.1 - Solicitação para a Investigação

Ex-ma/Sra Diretora Pedagógica Suelânia C. C. Santos

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação na Escola Interamérica - Fundamental 2

Chamo-me Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias, sou Graduada em Pedagogia, encontro-me a frequentar o 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Professora Doutora Maria Luisa Martins Saavedra. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte Tema **“Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down”**. Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo, conhecer a opinião do professor sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down, reconhecer a importância da formação especializada do professor para trabalharem com a educação inclusiva e analisar por meio da sua experiência e prática ser capaz de atrair a atenção do aluno e o seu interesse para o aprendizado, assim como integrá-lo à escola. Mas informo que será guardado o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela entrevista. Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (+55 62 9 91411242).

Data: ____/____/20____

Grata pela atenção dispensada

Os meus melhores cumprimentos.

Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias

Aluna Mestranda

Anexo 3.2 - Solicitação para a Investigação

Ex-mo/Sr Diretor Eduardo Flausino

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação no Colégio Agostiniano Nossa Senhora de Fátima no ciclo de Ensino Fundamental 1.

Chamo-me Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias, sou Graduada em Pedagogia, encontro-me a frequentar o 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na Universidade Fernando Pessoa, sob orientação da Professora Doutora Maria Luisa Martins Saavedra. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte Tema **“Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down”**. Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo, conhecer a opinião do professor sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down, reconhecer a importância da formação especializada do professor para trabalharem com a educação inclusiva e analisar por meio da sua experiência e prática ser capaz de atrair a atenção do aluno e o seu interesse para o aprendizado, assim como integrá-lo à escola. Mas informo que será guardado o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela entrevista. Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contacto telefónico (+55 62 9 91411242).

Data: ____/____/20____

Grata pela atenção dispensada

Os meus melhores cumprimentos.

Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias

Aluna Mestranda

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da investigação sobre **“Opinião dos Professores Sobre Estratégias Educativas para Promoção da Inclusão em Estudantes com Síndrome de Down”**, de responsabilidade da pesquisadora Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias. O(A) participante foi informado(a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca saber e analisar a atuação do professor(a), por meio da sua vivência e formação; como desenvolve as diferentes práticas capazes de integrar o estudante com SD à escola, despertando o interesse, a atenção, desenvolvendo e aproximando-o de uma aprendizagem significativa, possibilitando-o uma convivência empática estabelecendo, portanto, um vínculo afetivo com a comunidade na qual está inserido.

Tem-se o conhecimento de que responderá a um guião de perguntas e que receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

A sua participação na pesquisa ocorrerá de forma a responder preenchendo questionário no período de fevereiro a março de 2020.

O participante foi informado sobre os benefícios que serão proporcionados à sociedade e a comunidade escolar em relação à pesquisa e análise, e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos ou dúvidas bem como poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta da pesquisadora.

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, e entende que não será identificado (a) e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Patrícia Bertoni Borges de Carvalho Elias

Assinatura da pesquisadora

Anexo 5 - Declaração da Orientadora



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Pró-Reitoria Académica

Declaração do Orientador

A anexar aos pedidos de assinatura da Folha de Rosto, gerada pelo sistema da plataforma Brasil

Maria Luísa de Barros Saavedra Martins, vem, na qualidade de orientador(a), declarar que tem conhecimento e está de acordo com a submissão, no sistema da plataforma Brasil, do projeto de investigação intitulado **OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN**, elaborado pelo(a) aluno(a) **Patrícia Bertoni Borges De Carvalho Elias**, com o n.º **36086**, do 2.º ciclo de estudos em **Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor**.


Declara também acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos previstos, em todas as suas fases, e garantir o cumprimento das deliberações e/ou recomendações que venham a ser emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no âmbito da submissão do projeto de investigação no sistema da plataforma Brasil.

Declara ainda que o projeto de investigação não foi previamente submetido à Comissão de Ética da UFP.

Mais declara que a pesquisa proposta se adequa à área principal/fundamental deste ciclo de estudos e se encontra aprovada pela respetiva Coordenação de Ciclo.

Porto, Universidade Fernando Pessoa, 10 de fevereiro de 2020

O(A) Orientador(a),



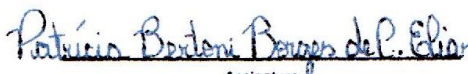
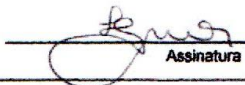
(Assinatura)

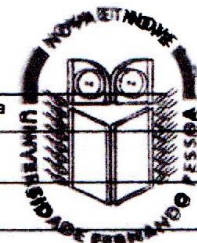
Anexo 6 – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PATRICIA BERTONI BORGES DE CARVALHO ELIAS			
6. CPF: 315.810.301-00	7. Endereço (Rua, n.º): T 44 SETOR BUENO N. 322, APTO 201 GOIANIA GOIAS 74210150		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (62) 3642-5756	10. Outro Telefone:	11. Email: patriciainteramerica@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>10</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa
15. Telefone: 35 (12) 2507-1300	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>DOCTORA INÊS GOMES</u>		CPF: <u>CC-9662209</u>	
Cargo/Função: <u>PRO-REITORA ACADÊMICA</u>			
Data: <u>20</u> / <u>02</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



Anexo 7 Parecer Consubstanciado do CEP – Plataforma Brasil

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
GOIÁS - UNIANHANGUERA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EM ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

Pesquisador: PATRICIA BERTONI BORGES DE CARVALHO ELIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32696820.6.0000.9429

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.102.710

Apresentação do Projeto:

Neste estudo pretende-se verificar as opiniões dos professores relativamente à inclusão de alunos com síndrome de Down e quais os motivos que os preocupam no contexto da sala de aula. Tendo em conta que o processo escolar de uma criança com Trissomia 21 deve ter a mesma finalidade e ou investimento da educação como qualquer outra, ou seja, é imprescindível oferecer-lhe todas as oportunidades e todo o apoio necessário para que possa desenvolver as suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas. A presente investigação resulta de uma preocupação pessoal e profissional relativa à integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular,

Objetivo da Pesquisa:

Verificar as opiniões dos professores relativamente à inclusão de alunos com síndrome de Down e quais os motivos que os preocupam no contexto da sala de aula.
Identificar as opiniões dos professores sobre o processo da inclusão na sala de aula, com alunos com síndrome de Down.

2. Identificar quais os constrangimentos organizacionais face a inclusão das crianças síndrome de Down.
3. Identificar os recursos, as estratégias e as metodologias utilizadas pelos professores para transmissão do conteúdo e avaliação dessas crianças.

Endereço: PROFESSOR LAZARO COSTA 1/99998

Bairro: VILA NOVA CANAA

CEP: 74.415-420

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3246-1490

E-mail: comite.etica.humana@anhanguera.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
GOIÁS - UNIANHANGUERA



Continuação do Parecer: 4.102.710

Folha de Rosto	DOCUMENTOCOMAAUTORIZACAO.pdf	17/05/2020 18:55:29	PATRICIA BERTONI BORGES DE CARVALHO ELIAS	Aceito
----------------	------------------------------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 22 de Junho de 2020

Assinado por:
ESTELA MARES STIVAL
(Coordenador(a))

Endereço: PROFESSOR LAZARO COSTA 1/99998

Bairro: VILA NOVA CANAA

CEP: 74.415-420

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3246-1490

E-mail: comite.etica.humana@anhanguera.edu.br