

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO**

**Flávia Mendonça Rosa Luiz**

**Experiência de professoras da educação infantil no processo de  
inclusão escolar de crianças com síndrome de *Down***

Ribeirão Preto

2013

**Flávia Mendonça Rosa Luiz**

**Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão  
escolar de crianças com síndrome de *Down***

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de  
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de Doutor em Ciências,  
Programa de Pós-Graduação Enfermagem em  
Saúde Pública.

Linha de Pesquisa: Assistência à Criança e ao  
Adolescente.

Orientadora: Profa. Dra. Lucila Castanheira  
Nascimento

Ribeirão Preto

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Luiz, Flávia Mendonça Rosa

Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de *Down*. Ribeirão Preto, 2011.

154p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de Concentração: Enfermagem em Saúde Pública.

Orientadora: Nascimento, Lucila Castanheira

1. Educação Inclusiva. 2. Professores. 3. Síndrome de Down. 4. Criança.

Luiz, Flávia Mendonça Rosa

Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de *Down*.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública.

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

### Comissão Julgadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

*Dedico esse trabalho aos meus pais, José Carlos e Laís,  
meus maiores exemplos de vida, e à minha família Ivair,  
Vitor e Gustavo, meus grandes amores.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e sabedoria em toda a jornada, e que está sempre ao meu lado mostrando-me o caminho.

À Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento, pelo apoio e pela confiança em mim depositada. Obrigada pelo incentivo e por todos os seus ensinamentos.

Às professoras participantes desta pesquisa, sem as quais esse trabalho não seria possível. À vocês, a minha eterna gratidão.

À Cassia Maria Canato, pela atenção e permissão para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Cristina Silva Costa, *in memoriam*, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação. A conclusão desta pesquisa conta com parte de sua sabedoria e dos seus ensinamentos. Sou-lhe muito grata.

À Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pelas importantes sugestões no exame de qualificação e pela disponibilidade de participar da defesa desta tese.

Às minhas irmãs, Luciana e Valéria, e à minha tia Carmem, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Às minhas amigas Manú e Flávia, pela amizade e pela constante ajuda durante o doutorado.

Ao Programa de Pós Graduação Enfermagem em Saúde Pública, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

À Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, pela contribuição em minha formação.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

## RESUMO

LUIZ, F.M.R. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** 2013. 154f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

O objetivo desta pesquisa é analisar as experiências de professores da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down (SD). Adotamos o pensamento problematizador de Paulo Freire, que pela sua concepção dialógica, valoriza os atores sociais, a interação, a participação e o diálogo. É uma pesquisa participante, de abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida em três fases operacionais. Congruente com o referencial teórico adotado, privilegiamos um engajamento prolongado no cenário da pesquisa e utilizamos, como técnicas de coleta de dados, trinta e duas sessões de observação participante e a realização de dez grupos focais, no primeiro e segundo semestres de 2012, respectivamente. Participaram do estudo dez professoras da educação infantil da rede municipal de Araraquara-SP. Procedeu-se à análise temática indutiva dos dados, que nos possibilitou analisar os sentidos atribuídos pelos participantes à inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, organizados em três unidades: *Concepção da criança com SD: do senso comum à experiência de inclusão escolar*; *Com a criança em sala de aula: conhecimento, emoções e reflexões*; e *Refletindo sobre a inclusão*. A partir das unidades de sentido, da interpretação da pesquisadora e interlocução com a literatura, construiu-se o significado dessa experiência no contexto desses atores, constituído por três núcleos: “*A criança com SD não está aqui para isso*”, “*Sabe Deus o que vem no ano que vem*”, e “*É exclusão, e não inclusão*”. Os resultados evidenciam que, para as participantes da pesquisa, a inclusão escolar de crianças com SD na educação infantil não está acontecendo da forma como foi concebida teoricamente. Para elas, as necessidades sociais destas crianças superaram aquelas voltadas para o campo educacional, desafiando as professoras no exercício de sua profissão em sala de aula. Apesar deste reconhecimento, as participantes não encontram alternativas para mudar esta situação, a não ser desenvolver estratégias para enfrentar emoções e a expectativa de viver, a cada ano, uma nova inclusão. Na perspectiva das professoras, o significado desta prática, aos moldes de como ela está sendo desenvolvida, tem contribuído, muito mais, para um processo de exclusão, que de inclusão, das crianças com SD. Mudar este cenário requer muito mais que uma boa formação para o professor e investimentos em recursos pedagógicos, o que comumente tem sido apontado como fatores que desafiam a inclusão escolar. Os significados da experiência de inclusão escolar de crianças com SD na educação infantil, atribuído pelas professoras, apresenta oportunidade de analisar este processo a partir de uma nova perspectiva. É necessária uma mudança de paradigma, que contemple a diversidade, e traga a tona concepções de respeito, tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão, aliados à valorização do professor em sala de aula, sem, contudo, desconsiderar as necessidades da criança com SD.

**Descritores: Educação Inclusiva. Professores. Síndrome de Down. Criança.**

## ABSTRACT

LUIZ, F.M.R. **Experience of childhood education teachers in the school inclusion process of children with Down Syndrome.** 2013. 154p. Doctoral Dissertation – University of São Paulo at Ribeirão Preto College of Nursing, Ribeirão Preto, 2013.

The objective in this research is to analyze the experiences of childhood education teachers in the inclusion process of children with Down Syndrome (DS) into mainstream education. Paulo Freire's problematizing thinking was adopted which, as a result of its dialogic conception, values the social actors, interaction, participation and dialogue. A participatory research with a qualitative methodological approach was developed in three operational phases. In accordance with the adopted theoretical framework, we privileged an extended engagement in the research scenario and used thirty-two participant observation sessions and ten focus groups as data collection techniques, during the first and second semester of 2012, respectively. The study participants were ten childhood education teachers from the municipal network in Araraquara-SP. Thematic inductive analysis was applied to the data, which allowed us to analyze the meanings the participants attributed to the inclusion of children with Down Syndrome into mainstream education, organized in three units: *Conception of the child with DS: from common sense to the experience of school inclusion*; *With the child in the classroom: knowledge, emotions and reflections*; and *Reflecting on the inclusion*. Based on the units of meaning, the researcher's interpretation and dialogue with the literature, the meaning of this experience was constructed in the context of these actors, comprising three cores: *"The child with DS is not here for this"*, *"God knows what is coming next year"*, and *"It is exclusion, and not inclusion"*. The results reveal that, for the research participants, the inclusion of children with DS into mainstream childhood education is not happening as it was theoretically conceived. According to them, the social needs of these children went beyond the educational needs, challenging the teachers in the practice of their profession in the classroom. Despite this acknowledgement, the participants do not find alternatives to change this situation, except the development of strategies to cope with emotions and the expectation of experiencing a new inclusion each year. In the teachers' perspective, the meaning of this practice, as it is happening, has contributed much more to an exclusion than an inclusion process of the children with DS. Changing this scenario demands much more than good teacher preparation and investments in pedagogical resources, which have commonly been appointed as factors that challenge the school inclusion. The meanings of the inclusion experience of children with DS into mainstream childhood education, as attributed by the teachers, offer an opportunity to analyze this process from a new perspective. A paradigm change is needed, which addresses the diversity and reveals conceptions of respect, tolerance, acceptance, solidarity and understanding, in combination with the teacher's valuation in the classroom, however, without ignoring the needs of children with DS.

**Descriptors: Inclusive Education. Teachers. Down Syndrome. Child.**



## RESUMEN

LUIZ, F.M.R. **Experiencia de profesoras de la educación infantil en el proceso de inclusión escolar de niños con síndrome de Down.** 2013. 154h. Tesis (Doctorado) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

La finalidad de esta investigación es analizar las experiencias de profesores de la educación infantil en el proceso de inclusión escolar de niños con síndrome de Down (SD). Adoptamos el pensamiento problematizador de Paulo Freire que, por su concepción dialógica, valoriza los actores sociales, la interacción, la participación y el diálogo. Es una investigación participante, con aproximación metodológica cualitativa, desarrollada en tres fases operacionales. Congruente con el referencial teórico adoptado, privilegiamos un compromiso prolongado en el escenario de la investigación y utilizamos como técnicas de recolecta de datos treinta y dos sesiones de observación participante y la ejecución de diez grupos focales durante el primero y segundo semestres del 2012, respectivamente. Participaron del estudio diez profesoras de la educación infantil de la red municipal de Araraquara-SP. Se efectuó el análisis temático inductivo de los datos, que nos permitió analizar los sentidos atribuidos por las participantes a la inclusión escolar de niños con síndrome de Down, organizados en tres unidades: *Concepción del niño con SD: del sentido común a la experiencia de inclusión escolar*; *Con el niño en la clase: conocimiento, emociones y reflexiones*; y *Reflejando sobre la inclusión*. A partir de las unidades de sentido, de la interpretación de la investigadora e interlocución con la literatura, se construyó el significado de esa experiencia en el contexto de esos actores, constituido por tres núcleos: “*El niño con SD no está acá para eso*”, “*Dios sabe lo que pasará el próximo año*”, y “*Es exclusión, y no inclusión*”. Los resultados evidencian que, para las participantes de la investigación, la inclusión escolar de niños con SD en la educación infantil no está ocurriendo de la manera como fue concebida teóricamente. Para ellas, las necesidades sociales de estos niños superaron aquellas dirigidas al campo educacional, desafiando las profesoras en la práctica de su profesión en la clase. A pesar de este reconocimiento, las participantes no encuentran alternativas para mudar esta situación, excepto el desarrollo de estrategias para enfrentarse a emociones y la expectativa de vivir, a cada año, una nueva inclusión. Según las profesoras, el significado de esta práctica, como está siendo desarrollada, ha contribuido mucho más a un proceso de exclusión que de inclusión de los niños con SD. Cambiar este escenario demanda mucho más allá que una buena formación para el profesor e inversiones en recursos pedagógicos, los que comúnmente han sido indicados como factores que desafían la inclusión escolar. Los significados de la experiencia de inclusión escolar de niños con SD en la educación infantil, atribuidos por las profesoras, revela la oportunidad de analizar este proceso a partir de una nueva perspectiva. Es necesario un cambio de paradigma, que contemple la diversidad, y muestre concepciones de respeto, tolerancia, aceptación, solidaridad y comprensión, aliados a la valorización del profesor en la clase, sin embargo, sin ignorar las necesidades del niño con SD.

**Descriptor:** Educación Inclusiva. Profesores. Síndrome de Down. Niño.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Caracterização dos Centros de Educação e Recreação (CERs), com relação à localização, total de salas de aulas, professores, alunos e funcionários.....	57
Quadro 2 – Identificação dos Grupos Focais, de acordo com o a participação das professoras, por período de sua realização.....	60
Figura 1: Representação esquemática das três unidades de sentido atribuídas pelas professoras participantes da pesquisa, ao processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, na educação infantil.....	124
Figura 2: Representação esquemática dos três núcleos de significados, que retratam as experiências atribuídas pelas professoras ao processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, na educação infantil.....	126

## LISTA DE SIGLAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>CDPD</b>	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AAIDD</b>	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
<b>WHO</b>	World Health Organization
<b>QI</b>	Quociente de Inteligência
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>SD</b>	Síndrome de Down
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>CER</b>	Centro de Educação e Recreação
<b>CI</b>	Classe Intermediária
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado
<b>EERP-USP</b>	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
<b>AVS</b>	Auxiliar de Vida Escolar

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A Educação especial e as políticas de inclusão .....	19
1.2 Deficiência intelectual e a síndrome de Down .....	25
1.3 Síndrome de Down: aspectos históricos, características e inclusão escolar .....	29
1.4 Educação infantil e a inclusão escolar da criança com síndrome de Down.....	32
1.5 A formação do professor e a inclusão da criança com síndrome de Down .....	34
2 JUSTIFICATIVA .....	41
3 OBJETIVO .....	44
4 REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO .....	46
4.1 Delineamento da pesquisa .....	47
4.2 Primeira fase: montagem institucional e metodológica da pesquisa .....	51
4.3 Segunda fase: estudo preliminar da região e da população envolvida.....	52
4.4 Terceira fase: análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar .....	58
4.5 Análise dos dados .....	61
4.6 Considerações éticas .....	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	64
5.1 Perfil do município de Araraquara .....	65
5.2 Centros de Educação e Recreação (CERs) .....	66
5.3 Apresentação das Participantes .....	67
5.4 Apresentação das unidades de sentido .....	71
5.4.1 Unidade de sentido 1: Concepção da criança com Síndrome de Down: do senso comum à experiência da inclusão escolar .....	71
5.4.1.1 Concepção prévia das professoras acerca da síndrome de Down.....	72
5.4.1.2 Concepção a partir do convívio com o aluno com SD no contexto escolar .....	73
5.4.1.3 Comportamentos dos funcionários da escola e dos alunos com desenvolvimento típico em relação à criança com SD: perspectiva reforçada, a partir do observado .....	79
5.4.2 Unidade de sentido 2: Com a criança em sala de aula: conhecimento, emoções e reflexões .....	82
5.4.2.1 Formação do professor.....	82
5.4.2.2 Busca pelo conhecimento .....	86
5.4.2.3 Vocação ou falta de opção?.....	87

5.4.2.4 Eu tenho uma criança com SD em sala de aula: lidando com as emoções .....	89
5.4.2.5. Papel do professor e necessidades do aluno com SD: congruência ou oposição? .	92
5.4.3 <i>Unidade de sentido 3: Refletindo sobre a inclusão</i> .....	94
5.4.3.1 Afinal, o que é inclusão?.....	94
5.4.3.2 Adequação dos recursos pedagógicos à inclusão: criatividade e desafio .....	97
5.4.3.3 Apoio: com quem eu posso contar? .....	101
5.5 <i>Apresentação dos núcleos de significados</i> .....	108
5.5.1 <i>Núcleo de significado 1: “A criança com síndrome de Down não está aqui para isso”</i> .....	108
5.5.2 <i>Núcleo de significado 2: “Sabe Deus o que vem no ano que vem”</i> .....	111
5.5.3 <i>Núcleo de significado 3: “É exclusão, e não inclusão”</i> .....	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS .....	130
APÊNDICES .....	148
ANEXO .....	153

# *Apresentação*

A temática que envolve a saúde da criança com síndrome de Down tem sido minha área de interesse e atuação há vários anos. Desenvolvendo meu trabalho como fonoaudióloga no setor de estimulação precoce da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Ribeirão Preto, eu tinha como uma das funções facilitar o processo de aprendizagem e interação das crianças que frequentavam aquele setor, para seu posterior encaminhamento para a escola comum.

Preocupada em saber como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar dessas crianças e suas famílias, após a saída da APAE, realizei, durante o mestrado, um estudo detalhado dessas experiências, explorando as potencialidades e limitações das famílias, as interações dos seus membros e a dinâmica familiar para se reorganizarem nesta nova etapa (LUIZ, 2009; LUIZ; NASCIMENTO, 2012; LUIZ et al., 2012). Nos resultados dessa pesquisa, evidenciou-se que ainda há muito que fazer para a melhoria do processo de inclusão, desde o preparo da criança e sua família até a efetiva entrada na escola, visto que a inserção de crianças com necessidades especiais em escolas comuns se tornou uma prática cada vez mais frequente.

Hoje, em muitos países, um número cada vez maior de crianças com necessidades especiais recebe educação em escolas comuns. No Brasil, essa prática é recomendada desde a década de 1960, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961, art. 88, cujo objetivo era integrar essas crianças na comunidade (BRASIL, 1996). Desde então, vários documentos e legislações surgiram em defesa da pessoa com deficiência, a fim de garantir seus direitos de acesso e permanência na escola.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão escolar não atinge apenas os alunos com deficiência, mas também todos aqueles envolvidos na corrente educativa geral. Isso implica numa mudança de paradigma educacional, em que as escolas comuns passam a ter o compromisso de atender às diferenças, sem discriminar e ter que considerar as necessidades de todos os alunos.

O professor é peça fundamental para o sucesso da inclusão, visto que ele é o responsável por promover o desenvolvimento de seus alunos, no que diz respeito aos aspectos cognitivo, social e emocional. Além disso, é ele quem vai mediar a interação do aluno com necessidade especial com outros colegas e ajudá-lo a desenvolver a autonomia e a independência. Para tanto, o professor deve estar receptivo às mudanças que envolvem o processo de inclusão e ter boa vontade para enfrentar esse novo desafio.

A falta de preparo dos professores para receber e atuar, em sala de aula, com uma criança com síndrome de Down esteve presente nos resultados do meu estudo de mestrado, acima mencionado (LUIZ, 2009), e nas publicações dele derivadas (LUIZ; NASCIMENTO, 2012; LUIZ et al., 2012). Esse achado é semelhante a outros estudos disponíveis na literatura, os quais revelam que os próprios professores não se sentem capacitados para trabalhar com essas crianças, atribuindo a isso, por exemplo, a falta de rede de apoio do sistema educacional. Fica evidente, então, a necessidade de investimento direcionado aos professores que recebem crianças com necessidades especiais, de modo a apoiá-los e a contribuir para que possam enfrentar esse processo da melhor forma possível. É neste contexto que este projeto de pesquisa está inserido, buscando analisar a experiência do professor da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, já que são eles os primeiros a receber os alunos com necessidades especiais.

Focamos na inclusão da síndrome de Down, pois gostaríamos de nos deter na experiência do professor voltada para alunos com deficiência intelectual. Diante da dificuldade em diagnosticar essa deficiência, nos limitamos à síndrome de Down, pelo fato dessa alteração genética ter como característica, em 100% dos casos, a deficiência intelectual. Também optamos por uma metodologia em que fosse possível refletir junto com o professor a respeito desse processo e, assim, levá-lo a um momento de reflexão, análise crítica e a uma possível transformação do meio em que atua. Sendo assim, este trabalho objetivou analisar as experiências de professores da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, evidenciando os sentidos atribuídos por eles a essa realidade, a partir de uma metodologia reflexiva, e os significados dessa experiência, resultante da nossa interpretação e diálogo com a literatura. A seguir, apresentamos como este estudo foi estruturado, a partir de cinco capítulos.

O Capítulo 1 traz a *Introdução*, que expõe como construímos o nosso objeto de estudo, fundamentado na revisão da literatura, e compreende os seguintes tópicos: a trajetória da educação especial rumo às políticas de inclusão; o conceito de deficiência intelectual e suas características; os aspectos históricos referentes à síndrome de Down, suas características e a inclusão escolar de crianças que apresentam essa alteração genética; a educação infantil como porta de entrada para a inclusão escolar; e a formação do professor e seu papel de mediador no processo de inclusão escolar.



O Capítulo 2 expõe a proposta do nosso trabalho, contemplando a justificativa e objetivo da pesquisa. Na sequência, no Capítulo 3, descrevemos o referencial teórico e o percurso metodológico da pesquisa.

No Capítulo 4, apresentamos os resultados e a sua discussão, divididos em dois tópicos: unidades de sentido e núcleos de significados. E, por fim, o Capítulo 5 traz as considerações finais deste estudo, seguidas pelas referências bibliográficas, anexo e apêndices.

# *1 Introdução*

## ***1.1 A Educação especial e as políticas de inclusão***

A educação especial teve seu início no século XVI, com iniciativas isoladas de médicos pedagogos, que acreditavam nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. Apesar de iniciativas como estas, as pessoas consideradas fora do padrão de normalidade eram institucionalizadas em asilos e manicômios. No século XIX, começaram a surgir classes especiais nas escolas comuns para atender a alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, essas classes se multiplicaram somente após as duas guerras mundiais, com o movimento da sociedade voltado para a educação de crianças e jovens com deficiência. Acreditando que esses indivíduos seriam melhores atendidos em um ambiente segregado, a educação especial se constituiu como um sistema paralelo (MENDES, 2006).

Em países da Europa e América do Norte, a educação especial pode ser dividida em quatro estágios: o primeiro, na era pré-cristã, caracterizado pela negligência e ausência total de atendimento a pessoas com necessidades especiais; o segundo estágio, no século XVIII e meados do século XIX, foi o período de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais; o estágio seguinte, no final do século XIX e meados do século XX, foi marcado pelo desenvolvimento de classes especiais em escolas públicas, com o objetivo de oferecer uma educação à parte; e o quarto estágio, já no final do século XX, teve como característica o movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal (MIRANDA, 2003).

Além de argumentos morais, racionais e científicos, ações políticas de diferentes grupos organizados contribuíram para reforçar o movimento de defesa pela integração. Outro fator de grande influência na mudança de serviços foi o alto custo dos programas segregados, em plena crise mundial do petróleo, culminando em cortes de recursos com programas sociais. A partir daí, passou a ser conveniente adotar práticas educacionais integradoras, devido à economia que elas representariam aos cofres públicos. Assim, a integração escolar se tornou ideologia dominante para a prestação de serviços educacionais, basicamente a partir da década de 70 (MENDES, 2010).

Especificamente na França, durante o século XVII, apareceram as primeiras vozes defendendo as possibilidades educacionais de pessoas com deficiências. Porém, foi somente no século XX, a partir da década de 1970, que houve uma resposta social mais abrangente no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. A lei de 1975, cuja meta era a integração, definiu que a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais poderia ocorrer sob a forma de educação comum ou especializada, combinando assim, estruturas do setor da educação e do setor médico educativo. Em 2005, uma nova lei foi aprovada, passando a englobar os direitos sociais das pessoas com deficiência e estabelecendo, mais claramente, o direito à escolarização dessas pessoas. Entretanto, apesar dessa nova legislação, o que se vê na França no momento atual, são dois subsistemas paralelos, um baseado na escola comum e o outro nas instituições, deixando a responsabilidade a cargo dos pais, quanto à escolha por uma escola que ainda resiste em acolher a criança com deficiência ou por uma instituição que não tem o compromisso da escolarização (MENDES, 2009).

No contexto italiano, o avanço na educação especial se deu no início dos anos 1970, com uma lei que obrigava a escolarização de sujeitos com deficiência, em classes comuns da escola pública. Porém, a lei tratava da inserção de alunos com deficiências consideradas leves e não exigia grandes adaptações das escolas. Em 1977, com a aprovação da lei que generaliza a integração na Itália, classes especiais se fecharam, resultando na inscrição de seus ex-alunos nas escolas de ensino comum e reduzindo progressivamente o número de matrículas em serviços especializados (BERTOLI et al., 2011; BAPTISTA, 2009).

A fim de confirmar, de maneira decisiva, o direito à educação da pessoa em situação de desvantagem no espaço das escolas de ensino comum, uma nova lei foi criada, com novas orientações e parâmetros. As propostas no sistema italiano incluíram mudanças nos processos de avaliação, no trabalho docente, na pluralidade da ação dos professores, no investimento em novas figuras profissionais, na abertura ao diálogo com as famílias, na compreensão de que a escola é uma etapa fundamental, entre outras mudanças não encontradas em outros países e que torna a Itália alvo de atenção (BERTOLI et al., 2011; BAPTISTA, 2009).

Outros países, como no Egito, o Ministério da Educação está empenhado em fornecer às crianças com necessidades especiais uma educação que permita a elas viver em sociedade (ABDELHAMEED, 2010). Na Austrália, a legislação apoia as práticas inclusivas com diversos programas e estratégias que favorecem a educação desses alunos (BOYLE et al., 2011).

Seguindo a tendência dos países europeus, Portugal vem sofrendo mudanças rápidas e profundas no que diz respeito à política educativa integrativa. Nos anos 90, os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ter direito de frequentar a classe comum, estando implícito na legislação do país que as escolas deveriam estar preparadas para receber esses alunos, de acordo com suas características. Em 2008, uma nova legislação consagra a promoção de uma escola democrática e inclusiva, dando aos pais a opção de escolha pelo sistema de educação em que seu filho deve ser educado. Atualmente, Portugal está no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão escolar de alunos com deficiência (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011). Porém, dados de uma pesquisa mostraram que as escolas inclusivas nesse país, mesmo contendo em seu quadro a presença de professores de ensino especial, ainda não possuem, em termos físicos e materiais, condições ideais e carecem de uma visão de educação e de inclusão mais ampla (DORZIAT, 2009).

No Brasil, a educação especial, até os anos de 1960, teve no âmbito escolar iniciativas restritas às instituições especializadas, públicas ou, principalmente, às privadas. As classes especiais já existiam, porém não de forma expressiva. A partir dos anos 1970, as reformas educacionais atingiram a área de educação especial, sob o discurso da integração. Isso indicava que 90% dos alunos considerados excepcionais deveriam ir para as classes comuns, porém, aqueles mais severamente comprometidos eram dirigidos às classes e às escolas especiais, sendo estas últimas desenvolvidas em instituições privadas filantrópicas, de caráter multidisciplinar/multiprofissional, com atividades de assistência, reabilitação, saúde e escolarização. Assim, dois espaços se constituíram: as escolas comuns, públicas, com classes especiais destinadas àqueles alunos considerados deficientes mentais educáveis ou de inteligência limítrofe, e as escolas especiais, filantrópicas, para os alunos com limitações mais evidentes e parte daqueles considerados portadores de deficiências leves (FERREIRA, 2006).

A partir da Constituição de 1988, que em seu artigo 205 trata do direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004), ampliou-se os direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, ficou garantido o direito público à educação daqueles indivíduos com necessidades especiais, preferencialmente junto à rede de ensino comum (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Com o sistema de proteção social estabelecido pela Constituição Federal de 1988, iniciou-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva, cujas ideias foram

atribuídas a três aspectos: às mudanças ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiência; ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas, que se organizaram em associações em defesa de seus direitos; e às convenções internacionais, que foram aceitas e ratificadas pelo Brasil (KASSAR, 2011).

Em 1989, com a lei n. 7.853, foi reafirmada a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, definindo como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 2005). Foi nesse período que o termo “integração”, até então utilizado para referir-se à inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola comum, começou a ser substituído pelo termo “inclusão”, a fim de deixar claro que o objetivo é incluir na escola comum todas as crianças, sem distinção (BATISTA; ENUMO, 2004).

A palavra inclusão traz uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional. Já a palavra integração, traz consigo a ideia de uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa (BATISTA; ENUMO, 2004). Esse último termo não exige uma mudança da escola em sua cultura e em sua organização e, além disso, espera que a própria criança se adapte às estruturas e práticas vigentes. Ao contrário, a educação inclusiva implica numa transformação da escola para acolher todas as crianças (PLAISANCE, 2010).

Na década de 1990, intensificaram-se as propostas de acessibilidade e inclusão e, ainda, de movimentos que afirmavam a busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência (FREITAS, 2009). No contexto brasileiro, um documento elaborado no governo de Itamar Franco, em 1994, afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiências na escola comum, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula e da necessidade de envolvimento dos pais (KASSAR, 2011). Porém, a proposta de educação aparece com maior ênfase a partir das políticas públicas de âmbito mundial, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que defende a universalização da educação básica, e da Declaração de Salamanca (1994), cujo princípio orientador consiste em:

“afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou

sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. ... As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (UNESCO, 1994).

A adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994) reforçou o papel central da escola comum (FERREIRA; FERREIRA, 2007) e, seguindo esse preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, preconizou a responsabilidade do poder público, a matrícula “preferencialmente” na rede comum de ensino e apoios especializados necessários (BRASIL, 1996).

Ainda, nos últimos anos, vem ocorrendo reformas relacionadas à educação básica e, dentre elas estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (CNE/CEB n. 02/2001), em que se afirma que:

“os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 1).

Outro documento a defender um sistema educacional inclusivo é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD), ratificada pelo Brasil em agosto de 2008 e aprovada nesse mesmo ano. Para a Convenção, “a educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana”. Esse documento traz como um dos objetivos da educação a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção (BRASIL, 2008).

A Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma nova visão da Educação Especial e uma das condições para o sucesso da inclusão escolar. De acordo com a Resolução nº 4, de 2009, do Ministério da Educação, em seu Art 1º:

“os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”.

Essa mesma Resolução, em seu Art 2º, estabelece que:

“o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Sendo assim, esse atendimento refere-se a atividades diferenciadas daquelas que ocorrem nas escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, servindo como complemento à educação escolar. O atendimento deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos e ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2006).

Diante desse panorama, a política pública nacional mostra, por um lado, compromisso com as pessoas com deficiência, porém, não há de se ignorar que a educação inclusiva surgiu como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos, configurando a diminuição dos serviços a serem prestados pelo Estado, já que todos os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula (FERREIRA; FERREIRA, 2007; MENDES, 2006). Há também a questão quantitativa de atendimento para justificar os compromissos governamentais no âmbito internacional. De acordo com o censo escolar de 2002, de 1998 para cá, o número de alunos com deficiência incluídos no ensino em escolas comuns aumentou cerca de 150%. Porém, no mesmo período, as pesquisas educacionais sobre o que acontece com esses alunos, revelam que, a maioria deles depende de suas famílias para conseguirem criar as condições necessárias de apoio à educação escolar e é comum esses alunos viverem no interior da sala de aula uma condição acadêmica insuficiente e precária (FERREIRA; FERREIRA, 2007).



Apesar da reforma na Educação Especial ter como objetivo garantir o acesso e a participação de todas as crianças e impedir a segregação e o isolamento, Hoeppler, (2007) constata que, a proposta vigente não sustenta nem oferece condições aceitáveis para que seja considerada inclusiva. Da mesma forma, instituições especializadas, como a Federação das APAEs, apontam a precariedade da implantação desse sistema (KASSAR, 2011). De acordo com Leonardo et al. (2009), a política de educação inclusiva existe enquanto lei, mas não é aplicada no rigor dessa lei, pois não especifica com clareza como se darão as ações para sua efetivação. Além disso, o discurso da inclusão contradiz a realidade educacional brasileira, na qual se veem classes superlotadas, instalações físicas insuficientes e docentes com formação que deixam a desejar. (LAPLANE, 2007).

Para membros oficiais da educação, o fato de os alunos com necessidades especiais estarem na sala comum, torna a inclusão um fato consumado (GÓES, 2007). No entanto, apenas a presença física do aluno na classe comum não é garantia de inclusão, mas sim que haja preparo da escola para atender aos alunos que chegam até ela, independentemente das diferenças e características individuais (MIRANDA, 2003). De acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva “deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994). Ainda, segundo Ferreira e Ferreira (2007),

“para desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno” (p. 40).

Sendo assim, ainda estamos longe de uma Educação Inclusiva efetiva no país, principalmente no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual.

## ***1.2 Deficiência intelectual e a síndrome de Down***

A história da educação especial no Brasil é caracterizada por atendimentos preferencialmente aos deficientes visuais e auditivos, deixando a deficiência intelectual totalmente esquecida. Enquanto em outros países era crescente o movimento pela institucionalização das pessoas com essa deficiência, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes intelectuais,

podendo ser encontrados sob esse rótulo alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, com distúrbios mentais graves e toda criança considerada fora dos padrões normais (MIRANDA, 2003).

A deficiência intelectual, cuja nomenclatura utilizada era “retardo mental”, até meados da década de 1970, foi considerada algo “incurável” e “permanente”, colocando o indivíduo em uma situação em que era impedido de participar de espaços sociais. A partir da década de 1980, ficou conhecida como “deficiência mental” e, posteriormente, em 2008, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), propôs a mudança de nomenclatura para “deficiência intelectual” (VELTRONE; MENDES, 2011; ALMEIDA, 2004).

São várias as associações que apresentam uma definição para esse tipo de deficiência, sendo duas delas a AAIDD e a World Health Organization (WHO). De acordo com a AAIDD (2008), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que engloba as habilidades conceituais, sociais e práticas, e que são visíveis antes da idade de 18 anos. A WHO (2007) considera que a deficiência intelectual pertence ao grupo de transtornos mentais e comportamentais, podendo ser definida como uma condição de desenvolvimento incompleto das capacidades mentais, caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento (SANTOS, 2010).

A mudança de nomenclatura estabelecida pela AAIDD não significa apenas a troca de um termo, mas representa um novo paradigma em relação à definição da deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012). Durante muitos anos, a medida do quociente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição dos casos. O QI era a expressão numérica do déficit intelectual apresentado pela pessoa com esse tipo de deficiência, sendo este de natureza individual, imutável e incurável, cuja causa é de caráter orgânico (BELO et al., 2008).

O novo conceito de deficiência intelectual transfere a importância atribuída ao QI para os aspectos sociais (SCHALOCK et al., 2007). Hoje, o diagnóstico dessa deficiência deve ser feito com base nas limitações observadas no funcionamento do indivíduo dentro do contexto onde ele se insere, a avaliação deve ser feita com base na diversidade cultural e linguística, e as pessoas com deficiência intelectual devem ser reconhecidas primeiro como pessoas, que como tal, tem áreas fortes e áreas que necessitam de apoio individualizado (BELO et al., 2008).

No contexto brasileiro, há uma grande dificuldade em diagnosticar a deficiência intelectual em escolares. De acordo Veltrone e Mendes (2011), apesar do Ministério da Educação (MEC) manter a premissa definida pela AAIDD de que a condição da deficiência intelectual é funcional e que não pode se limitar à condição orgânica ou individual da pessoa, os documentos ainda não oferecem uma definição mais específica, o que faz com que ela seja confundida com dificuldades escolares de modo mais geral. Quando usamos um termo, este deve se referir a uma única entidade para que se diferencie de outras entidades; deve ser usado de forma consistente por diferentes grupos; deve representar adequadamente o conhecimento atual; deve permitir a sua utilização para fins múltiplos, incluindo a definição, o diagnóstico, a classificação e o planejamento de apoios; e deve refletir os valores de um grupo específico de pessoas (LUCKASSON; REEVE, 2001).

O termo deficiência intelectual parece não atender a todos esses critérios, e essa falta de especificidade na conceituação gera propostas distintas no processo de identificação da deficiência, fazendo com que ora predomine procedimentos formais de avaliação intelectual e do comportamento adaptativo, como propõe a AAIDD, e ora prevaleça o critério de observação feito pelos profissionais das escolas. No que diz respeito a uma avaliação formal, isso pode ser dificultoso, já que não temos testes validados para a realidade do nosso país. Por outro lado, o critério de observação não garante um padrão de avaliação, que pode acabar sendo arbitrário e subjetivo (VELTRONE; MENDES, 2011).

Uma das áreas mais estudadas em relação à deficiência intelectual é o desenvolvimento e funcionamento cognitivo, pelo fato de suas principais manifestações estarem relacionadas às dificuldades de aprendizagem, aquisição de aptidões e de resolução de problemas (BELO et al., 2008). Pessoas com essa deficiência apresentam prejuízos no funcionamento, na estrutura e reelaboração do conhecimento, fazendo com que elas encontrem dificuldades em interagir com o meio e construir conceitos (SCHALOCK et al., 2007; BRASIL, 2006). O déficit cognitivo é considerado como um fator que contribui para a ocorrência de situações negativas nos relacionamentos interpessoais e, como consequência, a pessoa com deficiência intelectual fica exposta às situações emocionais conflituosas, levando-a a sentimentos de frustração e inadequação pessoal (GUHUR, 2007). Associado a isso, alguns deficientes ainda são poupados pela família a conviver em ambientes sociais e a se relacionar, prejudicando ainda mais o seu desenvolvimento (SILVA; DESSEN, 2001).

Atualmente, apesar da política educacional no Brasil privilegiar a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas comuns, aqueles com deficiência intelectual continuam,

em sua maioria, matriculados em escolas especiais. Dados do Ministério da Educação revelam que, dos 700.820 alunos matriculados em modalidades de educação especial, aproximadamente 47% apresentam deficiência intelectual (PLETSCH; GLAT, 2012).

A deficiência intelectual desafia as escolas comuns em seu objetivo de ensinar e de levar o aluno a construir o conhecimento (BRITO; CAMPOS, 2013). A inclusão desses alunos é um grande desafio, já que os mesmos têm uma maneira própria de aprender o conteúdo curricular, fazendo com que as práticas escolares convencionais não deem conta de atendê-los (BRASIL, 2006). Além disso, as barreiras da deficiência intelectual diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências, pois não dependem de suportes externos para serem superadas, como é o caso de deficientes visuais que minimizam sua dificuldade por meio do sistema Braille (GOMES; GONZALEZ REY, 2008; BRASIL, 2006).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado aos deficientes intelectuais, este existe para que esses alunos possam ultrapassar os obstáculos causados por essa deficiência e também para que aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum. O objetivo é tirar o aluno de uma condição passiva de não-saber e dar a ele ferramentas para que ele se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento (VELTRONE; MENDES, 2011; BRASIL, 2006). Porém, os documentos não fornecem diretrizes de como deve ser esse atendimento e como os alunos irão aprender o conteúdo acadêmico, tais como ler, escrever e contar (VELTRONE; MENDES, 2011). Como consequência, aqueles com deficiência intelectual não atingem os resultados esperados na escola comum e permanecem mais tempo sem alcançar a progressão nas séries escolares (LIMA; MENDES, 2011). O cenário que se tem são escolas que desprezam as potencialidades desses alunos e agravam suas dificuldades, levando em consideração apenas a descrição de sua necessidade especial (BRASIL, 2006; GOMES; GONZALEZ REY, 2008).

De acordo com Lima e Mendes (2011), a escola deve ter uma nova maneira de pensar, em relação ao conhecimento do aluno com deficiência intelectual, para não permanecer estática no que se determinou que ele devesse aprender. As autoras seguem, afirmando que é preciso uma nova forma de avaliar esses alunos, considerando suas particularidades e deixando de lado as comparações, que tem como referência os alunos ditos normais.

### ***1.3 Síndrome de Down: aspectos históricos, características e inclusão escolar***

Dentre as patologias associadas à deficiência intelectual, está a síndrome de Down (SD), caracterizada por uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, cuja frequência é de 1:800 nascidos vivos, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada e, como principal consequência, a deficiência mental (SIVA; KLEINHANS, 2006; CAPONE, 2004; PUECHEL, 1999).

O conceito da SD, como uma entidade clínica, ocorreu em 1866, com Langdon Down, que em seu trabalho afirmava a existência de raças superiores a outras, sendo a deficiência mental característica das raças inferiores. Antes do termo SD, outras denominações foram utilizadas para esta condição, como: imbecilidade mongoloide, idiota mongoloide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita e criança inacabada (SCHWARTZMAN, 1999; PUECHEL, 1999).

A primeira sugestão de que a SD poderia ser causada por uma aberração cromossômica foi do oftalmologista holandês Waardenburg, em 1932. Dois anos mais tarde, em 1934, Adrian Bleyer, dos Estados Unidos, sugeriu que essa aberração poderia ser uma trissomia. Foi em 1959, que o Dr. Jerome Lejeune e Patricia A. Jacobs, com seus respectivos colaboradores, descobriram, quase simultaneamente, a presença de um cromossomo extra. Lejeune observou que pessoas com SD apresentavam 47 cromossomos em cada célula, ao invés dos 46 esperados, sendo que esse cromossomo extra estava ligado ao par 21, o que levou ao termo trissomia 21. Após essa descoberta, geneticistas detectaram que a alteração genética poderia se apresentar de outras duas formas: a translocação, pela qual o cromossomo 21 extra está aderido a um outro par; e o mosaico, cujo o indivíduo apresenta uma mistura de células normais e células trissômicas. Tanto a translocação quanto o mosaico são pouco frequentes, sendo que 95% dos casos são caracterizados como trissomia simples (SCHWARTZMAN, 1999; PUECHEL, 1999).

O diagnóstico clínico da SD pode ser realizado nas primeiras horas de vida da criança, pelas suas características físicas (fenotípicas) e, posteriormente, confirmado por análises citogenéticas do cariótipo de células em metáfase. Pessoas com SD podem apresentar: baixa estatura, hiperflexibilidade das articulações, mãos pequenas e largas com prega simiesca, face larga e achatada, olhos distantes um do outro, nariz pequeno com ponte nasal plana, baixa implantação das orelhas, língua protrusa, palato ogival, genitais hipodesenvolvidos, excesso de pele na nuca e cabelo liso e ralo.

Além das características fenotípicas, problemas de saúde podem ocorrer: infecções respiratórias, cardiopatia congênita, problemas de audição, de visão, distúrbios da tireoide, obesidade e envelhecimento precoce (PUECHEL, 1999; SCHWARTZMAN, 1999). Em geral, as crianças com SD são muito sonolentas, e após o nascimento, observa-se um atraso no desenvolvimento de alguns reflexos e também dificuldades para a sucção e deglutição (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2002). No aspecto motor, em 100% dos casos está presente a hipotonia, que afeta toda a musculatura e a parte ligamentar da criança, fazendo com que ela demore mais para controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr (SILVA; KLEINHANS, 2006).

A linguagem está entre os domínios mais prejudicados e é neste âmbito que a criança com SD apresenta os maiores atrasos. Há dificuldades em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua e dificuldades na produção da fala com um desparelhamento entre a velocidade com que se compreende e o ato de falar propriamente dito, causando assim prejuízos na comunicação (ABBEDUTO et al., 2007; SILVA; KLEINHANS, 2006; SCHWARTZMAN, 1999).

Quanto aos processos cognitivos na SD, o sistema nervoso da criança apresenta anormalidades estruturais e funcionais, influenciando o desenvolvimento inicial nos circuitos cerebrais e, conseqüentemente, afetando os mecanismos de atenção, memória, a capacidade de correlação e análise, o pensamento abstrato, entre outros (SILVA; KLEINHANS, 2006).

No que diz respeito às características de personalidade, há crenças em torno do comportamento de indivíduos com SD, que passam a ideia de que estes são afetuosos, dóceis, calmos, brincalhões, bons imitadores e apreciadores da música (RODRIGUES; ALCHIERI, 2009). Porém, segundo Schwartzman (1999), nem sempre esses indivíduos tem esse tipo de conduta, havendo uma grande variação em seu comportamento. Segundo esse autor: “não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças afetadas, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético, bem como das importantíssimas influências derivadas do meio” (p. 58).

O meio exerce grande influência no desenvolvimento da criança com SD (SCHWARTZMAN, 1999). Quanto maior for a interação da criança com um ambiente solicitador, que promova sua autonomia e diferentes possibilidades de descoberta, melhor será sua aprendizagem (SILVA; KLEINHANS, 2006). Moreira et al. (2000), em sua pesquisa, concluiu que por meio da experiência obtida por estimulação, pessoas com SD podem

construir um novo padrão de comportamento, levando a modificações funcionais. Da mesma forma, Rodrigues e Alchieri (2009), consideram que o desenvolvimento da criança com SD é um processo complexo como o de qualquer outra criança, e que ao longo dos anos, ela vai adquirindo habilidades específicas de acordo com o estímulo que recebe.

Tendo, portanto, como pressuposto, que a interação com o meio é fundamental para um melhor desenvolvimento da criança com SD, sua inclusão na rede de ensino comum se torna uma grande aliada nesse processo.

Nos últimos anos, tem havido um aumento gradual no número de crianças com SD matriculadas em escolas de ensino comum (FOX et al., 2004). Países como a Inglaterra, mostrou aumento de quatro para 38% na inclusão dessas crianças, entre os anos de 1983 e 1996 (CUCKLE, 1999). Em Roma, na Itália, pesquisa revelou que 100% das crianças com SD são matriculadas na escola pública (BERTOLI et al., 2011). Na Nova Zelândia, receber o estudante com SD em uma escola comum é prática aceitável há mais de dez anos (HOLDEN; STEWART, 2002). Já na Holanda, desde os anos de 1990, uma política de educação tem buscado reduzir a demanda de crianças com SD na escola especial (de GRAAF, 2002). Nos Emirados Árabes, onde a síndrome de Down é considerada um tabu e onde poucas dessas crianças frequentam a escola comum, há um movimento de pessoas que promovem o processo de inclusão (EMAN, 2006).

Isto demonstra que a prática da inclusão é bastante frequente em vários países, apesar de cada um seguir uma política específica (LUIZ et al., 2008). Naqueles cenários onde foi efetivada, a inclusão tem-se revelado benéfica para as crianças com SD, propiciando a elas ganhos em vários aspectos, como, por exemplo, nas habilidades relativas à fala, ao comportamento social e aos benefícios acadêmicos (LUIZ, 2009; HUGHES, 2006; BUCKLEY; BIRD, 1998; BUCKLEY et al., 2006).

Da mesma forma, Johnson (2006) destacou dentre os benefícios da inclusão, a oportunidade de interagir com modelos adequados, o apoio recebido e o fato de outras crianças aprenderem com aquelas que apresentam necessidades especiais. Pesquisa indica que a educação, quando fornecida em ambientes inclusivos, oferece melhores oportunidades às crianças com SD (HUGHES, 2006). Porém, de acordo com um estudo realizado por Luiz (2009), os aspectos positivos da inclusão são mais evidentes quando a criança está inserida na educação infantil da rede de ensino comum, talvez pelo fato de que nessa etapa as propostas de trabalho são voltadas para o desenvolvimento de habilidades para a integração das crianças.

### ***1.4 Educação infantil e a inclusão escolar da criança com síndrome de Down***

A educação infantil é descrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). A LDB também define, em seu Art. 30, que a educação infantil “será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”, e que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a prática da educação infantil deve-se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos,



necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Diante dos objetivos acima propostos para a educação infantil, fica evidente que nessa etapa escolar privilegiam-se as interações que a criança estabelece com os adultos, com outras crianças, com o meio e com objetos, a fim de construir, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos e sua percepção de mundo. Sendo assim, as atividades curriculares exigidas das crianças nessa fase, não contemplam uma dificuldade que possa interferir nos resultados do processo de inclusão.

A inserção das crianças com síndrome de Down na educação infantil é fundamental para o seu desenvolvimento, já que é nos primeiros anos de vida, que a criança tem maior capacidade para aprender. O acesso à escola desde cedo provê aos alunos ricas experiências sociais, emocionais, linguísticas, entre outras, que são essenciais para garantir sua aprendizagem (PRIETO, 2009).

Na perspectiva da educação inclusiva, o desafio atual na educação infantil é tornar seus programas inclusivos para as crianças com necessidades educacionais especiais. No cenário internacional, programas neste nível tem sido implementados, cada qual seguindo um caminho. Neles, seis fatores foram considerados importantes para sua operacionalização na pré-escola: a influência decisiva de pessoas específicas, a visão compartilhada pelo coletivo dos profissionais, a existência de planos políticos de ação, o investimento em treinamento e suporte externo, a estrutura organizacional, e o apoio da comunidade.

Em relação ao impacto dos programas de inclusão na educação infantil, dentre os trabalhos de revisões realizados, um deles concluiu que: houve efeitos positivos favoráveis aos programas no que diz respeito ao desenvolvimento da competência social e na habilidade de brincar; que não foram encontradas diferenças de desenvolvimento e inteligência, quando comparados programas inclusivos e não inclusivos; e que não foram encontrados impactos negativos sobre os colegas sem necessidades educacionais especiais (MENDES, 2010). Nesta etapa escolar, as adaptações necessárias para receber crianças com necessidades especiais consistem em adequações de materiais e atividades que favoreçam a participação da criança

(MENDES, 2010). Para tanto é essencial o papel do professor, que é a pessoa que vai dirigir e mediar as atividades em sala de aula.

### ***1.5 A formação do professor e a inclusão da criança com síndrome de Down***

A atitude do professor é fundamental para o sucesso da inclusão, pois é ele quem vai detectar no dia a dia quais ajustes podem e devem ser feitos no ambiente, é quem vai colaborar na interação da criança com outros colegas, bem como criar situações satisfatórias para a criança desenvolver uma boa convivência social (BOYLE et al., 2011; HOLDEN; STEWART, 2002; de GRAAF, 2002).

De acordo com uma pesquisa realizada no noroeste da Inglaterra, a inclusão tem mais chances de ser bem sucedida quando o professor assume um papel central no apoio e organização da experiência educacional da criança (FOX et al., 2004). Porém, segundo Mantoan (2006), os professores se queixam de não estar preparados ou não ter sido preparados para o processo de inclusão. Outros estudos também mostram o despreparo do professor, o sentimento de medo relacionado ao comportamento do aluno com deficiência, a falta de capacitação para atender a diversidade dos alunos e a insatisfação do educador no que diz respeito ao apoio recebido para a entrada da criança com deficiência em sua sala de aula (DE VITTA et al., 2010; FERRAZ et al., 2010; LEONARDO et al., 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008; SANT'ANA, 2005; PETLEY, 1994). Tal resultado foi também encontrado em nossa pesquisa, porém traduzido na perspectiva das mães e pai participantes do estudo, que nos relataram que os professores da rede comum de ensino não estavam prontos para receber e ensinar seus filhos, quando estes foram incluídos na escola (LUIZ, 2009).

Diante do crescente número de crianças com deficiência nas turmas de ensino comum, é fundamental que o professor tenha uma boa formação inicial para sua prática pedagógica. Porém, como são formados esses profissionais? A seguir, será apresentado um breve histórico dessa formação, chegando aos dias atuais, nos quais a inclusão escolar se torna cada vez mais efetiva no sistema de ensino.

É no curso de Pedagogia que irão se formar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como na área da gestão (BRASIL, 2006). A Pedagogia, ao longo da história da civilização ocidental, foi se firmando como correlata da educação, estando em íntima relação com a prática educativa.

Desde a Grécia, dois aspectos foram atribuídos ao conceito de pedagogia: um ligado à filosofia e, o outro, associado à formação da criança para a vida. Posteriormente, esses dois aspectos foram unificados, consolidando a pedagogia como disciplina universitária e como o espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

No século XX, no final dos anos 70, a pedagogia se voltou para a busca de sua autonomia científica, com o argumento de ter uma linguagem e método próprio (SAVIANI, 2007). Porém, segundo Saviani (2007), ainda não há um consenso na área da educação quanto à pedagogia ser uma ciência. De acordo com esse autor, “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria, que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102).

Dentro da pedagogia há duas grandes tendências, no que diz respeito às concepções de educação. A primeira, trata-se da pedagogia tradicional, na qual a preocupação está centrada nas teorias do ensino, traduzida pela pergunta “como ensinar”. A segunda são as modalidades da pedagogia nova, com ênfase nas teorias de aprendizagem e traduzida pela pergunta “como aprender”. Essa segunda tendência tem predominado nos dias atuais, sem, contudo, excluir o modelo tradicional. Nela, a escola é um espaço onde os alunos, em interação com o professor, constroem seu conhecimento e, ao professor, cabe auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, o modelo tradicional é centrado no papel do professor, que detém o conhecimento e tem a responsabilidade de ensinar os alunos por meio de métodos de ensino (SAVIANI, 2007).

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939, na faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Porém, durante muitos anos, a formação de professores se deu também através da Escola Normal, criada na província do Rio de Janeiro, pela lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”.

O curso Normal era oferecido em nível médio, e formavam os profissionais para atuar como professores primários, e em nível superior, para a atuação de professores secundários, até ser transformado em habilitação profissional do ensino de segundo grau, chamado de Habilitação Específica para o Magistério, curso este que, após algumas reformas, foi estruturado visando à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau (TANURI, 2000).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, art. 62, ficou estabelecido que: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Com essa resolução, passou então a ser exigido que o professor tivesse em sua formação o curso de Pedagogia.

Seguindo o mesmo caminho das Escolas Normais, o curso de Pedagogia em nosso país, após seu surgimento, passou por muitas mudanças em sua regulamentação, o que gerou várias crises: crise no campo de atuação dos profissionais, na delimitação do seu objeto de estudo, no seu reconhecimento diante dos outros cursos de licenciatura e no caráter minimalista do seu currículo (FONSECA-JANES, 2010). Inicialmente, a Pedagogia foi estruturada como um curso de três anos para a formação de bacharelado, e mais um ano para a licenciatura. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o bacharelado e a licenciatura incorporaram um só curso, sendo este com duração de quatro anos.

Em 1969, como consequência da Reforma Universitária, o curso de Pedagogia passou a ser estruturado com dois eixos de formação: o generalista, composto de uma base comum, e que ocorria nos três primeiros anos, e o especialista, composto de disciplinas para habilitações específicas, que se dava no último ano. Essa estrutura permaneceu até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando a matriz curricular sofreu novas alterações (FONSECA-JANES, 2010).

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, se estabeleceu um perfil do egresso a ser formado no curso de Pedagogia. Ficou definido que “o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer função de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, Art.4º). Ficou determinado, também, que o curso deve oferecer aos seus alunos uma formação ampla, que os levem a perceber a relação entre a teoria e a prática, e também a serem capazes de planejar, executar e avaliar atividades (FONSECA-JANES, 2010).

No Art. 5º, em que são delineados dezesseis itens pelos quais o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, alguns deles tratam da educação inclusiva: “atuar com ética e

compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006).

Anteriormente a essas resoluções, outros documentos estabeleceram a formação de professores voltada para a educação inclusiva. O Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2001 determinou que as escolas devessem se organizar com “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, Resolução nº 2, artigo 8º, item I). Em seu artigo 18, § 1º, estabeleceu que “são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre a educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001).

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior, devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Apesar dos documentos oficiais acima descritos estabelecerem uma formação docente com base na educação inclusiva, são poucos os cursos de licenciatura que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de alunos com necessidades especiais (RINALDI et al., 2007). Segundo Martins (2008), uma atenção maior precisa ser dada à formação inicial dos professores, a fim de permitir o desenvolvimento de um trabalho com

diferentes tipos de educandos. Uma pesquisa realizada na Califórnia, Estados Unidos, demonstrou que, quanto mais graduado for o professor, melhores são os resultados obtidos com seus alunos com deficiência (SMITH, 2012).

Contudo, de acordo com alguns autores, os cursos de formação têm contribuído muito pouco para o preparo desses profissionais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais, e isso pode ser atribuído ao fato dos cursos privilegiarem a técnica no trabalho docente (TERRA; GOMES, 2013; FREITAS, 2006; MENDES, 2010; BORGES; ALMEIDA, 2008). Para Denari (2006), a formação do professor deve ser mais especializada e, para tanto, ele sugere que seja incluído nos cursos disciplinas que contemplem o campo da Educação Especial.

Freitas (2006) acredita que, o curso de Pedagogia deve envolver metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Mendes (2010), além de defender a articulação entre teoria e prática, também é a favor de cursos que preparem os professores para analisar e discutir questões relacionadas à função social da escola e a considerar as diferenças individuais dos alunos. Segundo essa autora, para prover uma educação de qualidade a todas as crianças, é necessária uma reestruturação do sistema educacional, sendo um dos pontos-chaves, o aperfeiçoamento da prática docente.

Apesar de tantas propostas que abrangem uma melhor formação do professor para a educação inclusiva, o que se vê são cursos que reforçam o estereótipo de aluno padrão, levando o professor a idealizar uma classe homogênea, na qual a diversidade não existe. Uma das maiores preocupações dos educadores, atualmente, está em como ensinar o aluno com necessidades especiais em classes comuns. Geralmente, eles se sentem despreparados e incapazes diante dessa situação, e esperam receitas prontas para lidar com esses alunos (FREITAS, 2006; CAPELLINI; MENDES, 2008; BORGES; ALMEIDA, 2008).

No cenário internacional, a situação parece não ser diferente. Nos Estados Unidos, pesquisas realizadas na Califórnia e no estado de Indiana revelaram que nem todos os professores estão preparados para trabalhar em ambientes inclusivos e com crianças com necessidades especiais (SMITH, 2012; SPANO, 2010). Assim também é na Grécia, onde professores apresentam várias restrições em relação à inclusão, dificultando o desenvolvimento da prática inclusiva. A preocupação desses professores está voltada para a falta de especialização e conhecimento na área, para as altas exigências do currículo, e também para possíveis problemas no progresso acadêmico de alunos com desenvolvimento

típico (AGALLOTIS; KALYVA, 2011). Ainda, no norte da Inglaterra, uma pesquisa, cujo objetivo foi explorar as barreiras da inclusão em uma escola primária, identificou que os principais fatores que influenciaram negativamente na prática inclusiva foram a falta de financiamento, de recursos e de treinamento para os professores (GLAZZARD, 2011).

Romper com o pensamento de uma pedagogia tradicional, na qual a atuação dos professores se baseia no tecnicismo, requer deste profissional uma prática reflexiva, para que ele possa responder melhor às diversidades educacionais de seus alunos. O processo de reflexão permite ao professor colocar em prática suas construções teóricas, formuladas durante sua formação, e assim, promover um trabalho eficaz em sala de aula. Esse processo pode ser alcançado através de programas de formação que levem o futuro professor a pensar e ter uma consciência crítica voltada para esses aspectos (FREITAS, 2006). Porém, a formação inicial do educador está pautada em um modelo tradicional, chamada por Paulo Freire de educação “bancária”.

Na concepção “bancária”, o educador é o dono do saber e conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo. O aluno se transforma em uma “vasilha” a ser preenchida pela narração do professor, tornando a educação um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Nessa forma de educar, se valoriza o mecanismo de repetição, levando o aluno a ter pouca chance de desenvolver uma consciência crítica. Assim, o educando, no lugar de transformar o mundo, tende a adaptar-se a ele e à sua realidade (FREIRE, 1987).

Se opondo a esse modelo tradicional, Paulo Freire criou uma proposta pedagógica, na qual ensinar não é transmitir conteúdos, mas dialogar e criar possibilidades para a produção do saber, exigindo uma postura crítica de todos os envolvidos no processo (FREIRE, 1981). Nessa concepção, o papel do professor é de mediar a busca do conhecimento pelo aluno, no intuito de estimular sua curiosidade e levá-lo a elaborar soluções criativas para transformar a realidade social da qual faz parte (FREIRE, 1996). E é nesse contexto que os cursos de formação devem estar inseridos, levando os professores a serem capazes de pensar, confrontar os novos desafios, serem críticos e responder às exigências da educação inclusiva. O professor deve deixar de ser o dono absoluto do saber e passar a ser intermediário entre o conhecimento e a necessidade do aluno. Para tanto, precisamos deixar de lado o modelo tradicional de educação baseado no autoritarismo e no tecnicismo, e dar espaço à prática reflexiva (FREITAS, 2006).

Diante desse cenário, acreditamos que, de fato, a formação do professor possa influenciar a sua prática educacional no processo de inclusão escolar da criança com SD e, assim, comprometer a integração desse aluno com necessidades especiais na escola comum. Contudo, cremos que haja outros aspectos que possam estar interferindo nesse processo e que é dependente do contexto cultural. Portanto, a partir do pensamento que prioriza a valorização da interação com o outro e da consideração da trajetória de cada professor da educação infantil, nos propomos a refletir juntamente com esses últimos sobre suas experiências acerca do fenômeno em foco. Pretendemos, a partir dessa construção conjunta, identificar e analisar as experiências desses atores e os fatores que influenciam no processo de inclusão escolar dessa clientela. Porém, diferentemente de outras pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional e internacional, optamos pela adoção do pensamento problematizador de Paulo Freire, que pela sua concepção dialógica, nos possibilita apreender, construir e interpretar o significado do processo de inclusão de crianças com SD na escola comum, a partir da experiência do professor de educação infantil.



## *2 Justificativa*

A investigação da prática inclusiva na percepção do professor já foi objeto de estudo de outras pesquisas (FONSECA, 2012; CROCHÍK et al., 2011; GLAZZARD, 2011; URBINA et al., 2011; DE VITTA et al., 2010; MUKHERJEE et al., 2010; MENDES, 2010; MENEGOTTO et al., 2010; FERRAZ et al., 2010; CROCHÍK et al., 2009; ANJOS et al., 2009; ÁVILA et al., 2008; MONTEIRO; MANZINI, 2008; HOEPLER, 2007; REGAHAM, 2006; MARTINS, 2006; SANT'ANA, 2005; GILMORE et al., 2003). A maioria se propôs a explorar esse fenômeno a partir de abordagens metodológicas qualitativas, dando voz também ao próprio professor, pois é ele o padrão ouro para falar sobre sua experiência. Das pesquisas acima citadas, treze são artigos científicos, três são dissertações, uma tese, e um capítulo de livro. Dentre elas, treze foram realizadas no cenário nacional e cinco no âmbito internacional. Para a coleta de dados, a maioria dos estudos utilizou entrevistas abertas ou semiestruturadas. No contexto internacional, duas pesquisas utilizaram o grupo focal como estratégia, sendo que no Brasil não foi utilizada essa técnica em nenhuma das pesquisas aqui apresentadas. Quanto a etapa escolar, apenas quatro estudos trouxeram a concepção do professor da educação infantil, sendo os demais realizados no ensino fundamental. Enfatiza-se ainda que quatro estudos dentre os dezoito analisados dizem respeito à inclusão de crianças com síndrome de Down, e o restante voltados para crianças com múltiplas deficiências.

Na presente pesquisa valorizamos a concepção dos professores da educação infantil em relação à criança com SD, já que não encontramos estudos que unissem as duas categorias. Consideramos que a educação infantil é a porta de entrada das crianças na escola, incluindo aquelas com necessidades especiais. Com as mudanças das últimas décadas, em que houve uma intensificação da urbanização e a participação da mulher no mercado de trabalho, cresceu a demanda pela Educação Infantil (MENDES, 2010). Assim, cada vez mais crianças passaram a fazer parte do processo educacional ainda bem cedo, principalmente aquelas com deficiência, considerando a importância da intervenção precoce para o desenvolvimento das mesmas. Também achamos relevante focar nas crianças com SD, por essas apresentarem deficiência intelectual, que é considerado o grande desafio da inclusão, pelo fato das práticas escolares convencionais não darem conta de atendê-las.

Foi com base nos pressupostos de Paulo Freire, que valoriza a realidade dos atores sociais, a interação, a participação e o diálogo, que convidamos os professores da educação infantil para refletir sobre suas experiências, expectativas, dificuldades e potencialidades acerca do processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, a fim de compreendermos essa realidade e os fatores que influenciam nesse processo. A proposta dessa pesquisa vai também de encontro à proposta de Duek e Naujorks (2008), os quais privilegiam

a abertura de canais de comunicação nas escolas, dando espaço ao conhecimento e possibilitando aos professores para a ressignificação da prática pedagógica junto aos alunos com necessidades especiais. Para tanto, é preciso conhecer as experiências desses professores, de uma forma que os valorize como principal agente desse processo, o que delimita nosso objeto de estudo.

A presente pesquisa se propõe a utilizar uma metodologia problematizadora para se aproximar do objeto de estudo, que é a experiência de professores no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino, valorizando a realidade e a participação de quem vive a inclusão.

Dessa forma, partiremos da análise do modo consciente de como professores da educação infantil entendem o processo de inclusão, ou seja, dos sentidos atribuídos por eles à inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, para construir o significado dessa experiência no contexto desses atores, com vistas a contribuir para a reflexão do fenômeno da inclusão da criança com síndrome de Down na educação infantil e a reconstrução dessa prática.

### *3 Objetivo*

Propomos, como objetivo desta pesquisa, analisar as experiências de professores da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.

## *4 Referencial Teórico- Metodológico*

### **4.1 Delineamento da pesquisa**

Esta pesquisa se insere na abordagem metodológica qualitativa. A pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e à maneira como as pessoas compreendem este mundo. Pelo fato de tentar interpretar os fenômenos sociais, é comumente referida como pesquisa interpretativa. Um de seus pontos chave, é que ela estuda as pessoas em seus ambientes naturais, ao invés de em ambientes artificiais ou experimentais. Sendo assim, a pesquisa qualitativa depende, fundamentalmente, da observação de pessoas em seu próprio território e da interação com elas em sua própria língua. Isso implica em observar, juntar-se a elas, conversar com as pessoas e ler o que elas escrevem (POPE; MAYS, 2009).

Buscamos, neste estudo, articular os pressupostos da pesquisa qualitativa com os pensamentos de Paulo Freire, já que ambos buscam descobrir a realidade social. Paulo Freire, através de sua visão político-filosófica, contribuiu para o alcance do objetivo desta pesquisa, cujo foco é a inclusão escolar, sob o olhar dos professores da educação infantil. Com o intuito de compreender seu pensamento e a importância de sua obra, um breve histórico da vida desse autor será introduzido aqui.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife-PE, em uma família de classe média. Em decorrência da crise econômica de 1929, mudou-se, junto com sua família, para Jaboatão dos Guararapes-PE, onde conheceu a fome e a pobreza, situações que o instigaram a preocupar-se com os mais pobres. Freire aprendeu com os pais a importância do diálogo e do respeito à opinião do próximo. Ainda criança, com cerca de dez anos, começou a pensar mais criticamente a respeito do que acontecia no mundo e o que poderia fazer para ajudá-lo. Mesmo com dificuldades, sempre se dedicou aos estudos. Foi professor de português, o que contribuiu para o sustento da família e, simultaneamente, satisfaz o seu gosto pelo estudo da língua. Licenciou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, no entanto, nunca exerceu a profissão. Dedicou-se aos processos e práticas pedagógicas, incentivado por sua primeira mulher, Elza (FREIRE, 1979).

Com o golpe de Estado de 1964, o esforço de Freire no campo da educação de adultos e da cultura popular fez com que fosse considerado um subversivo internacional, sendo exilado no Chile, Estados Unidos e Bolívia. Nesse período de reclusão, consolidou seu método de alfabetização, disseminado e aplicado mundialmente (FREIRE, 1979).

Freire publicou um arsenal de obras, todas relacionadas a uma nova proposta pedagógica que se opunham ao sistema tradicional de ensino e que influenciou o movimento chamado de pedagogia crítica, em que a educação se dá através da problematização e da consciência crítica, permitindo ao sujeito transformar o mundo. Tinha uma maneira própria de pensar, mas três filosofias marcaram sucessivamente suas obras: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo (GADOTTI, 1996).

Para Gadotti (1996), o pensamento de Paulo Freire tem como pano de fundo o processo pedagógico libertador, em que dois elementos são fundamentais: a conscientização e o diálogo. A conscientização é definida por Freire como um teste de realidade: quanto mais o indivíduo adquire conscientização e informação sobre a essência da vida, mais ele se torna capaz de desvelar a sua própria realidade e analisar a posição que nela ocupa. Para tanto, é fundamental o diálogo crítico, que além de promover a conscientização, permite ao homem refletir e agir no mundo o qual está inserido, levando-o a mudanças individuais e comunitárias (FREIRE, 1979).

A partir desse pensamento, Paulo Freire formulou um método de educação que fez com que o homem descobrisse que a realidade é modificável. Na operacionalização do seu método, ele propõe a organização dos Círculos de Cultura, unidade de ensino que reúne um coordenador com homens do povo, cuja tarefa essencial é o diálogo. O coordenador do Círculo de Cultura guia o grupo na reflexão e na discussão de temas importantes, tornando os debates um meio poderoso e eficaz de conscientização, capaz de transformar a atitude frente à vida (FREIRE, 1979).

A contribuição de Freire nesta pesquisa é justamente a de propiciar o verdadeiro diálogo entre os professores que estão inseridos em uma educação inclusiva, mediado pela pesquisadora, e levá-los a refletir sobre esse processo. É com base nesses pensamentos, que utilizamos como referencial metodológico a pesquisa participante, que busca produzir o saber através da análise coletiva (DEMO, 1999).

A ideia de pesquisa participante é recente, embora algumas formas pioneiras tenham sido realizadas, como é o caso do levantamento do universo vocabular no método de alfabetização de Paulo Freire que, já nos princípios da década de 60, convocava a comunidade pesquisada a participar, tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os seus dados serviam (BRANDÃO, 1999).



A pesquisa participante surgiu, tanto conceitual como metodologicamente, no início da década de oitenta, em resposta aos regimes autoritários e excludentes do setor político e econômico. A fim de continuar incorporando os setores populares aos processos de produção e comunicação de conhecimentos, esta proposta,

“reconhece as implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja ela de pesquisa ou de finalidades educativas, e propugna pela mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que redundem em benefício coletivo” (GAJARDO, 1999, p. 40).

Em uma pesquisa tradicional, a população pesquisada é considerada passiva, incapaz de analisar sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas. Neste caso, a pesquisa fica a cargo de especialistas, pois somente estes possuiriam a capacidade de formular os problemas e de encontrar formas de resolvê-los. Assim, os resultados da pesquisa ficam reservados aos pesquisadores, e a população não é levada a conhecer tais resultados e, menos ainda, a discuti-los. Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, ou a conhecer a sua realidade, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores (LE BOTERF, 1999).

Na visão de Brandão (1999), o cientista, no campo das ciências sociais e humanas, é participante do que estuda e deve se envolver no processo de mudança que o grupo está vivendo, estimulando o grupo a aprofundar a visão de sua ação conjunta. Através do seu trabalho, ele deve recriar, de dentro para fora, formas concretas, possibilitando às pessoas, aos grupos e às classes participarem do direito de pensar, de produzir e de dirigir os usos de seus saberes a respeito de si próprios.

Gianotten e Wit (1999) resumem as principais características encontradas na pesquisa participante, quais sejam:

- 1- A investigação não pode aceitar a distância tradicional entre sujeito e objeto da pesquisa, por isso deve-se buscar a participação ativa da comunidade em todo o processo de investigação.

2- A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade.

3- A pesquisa participante estabelece assim uma nova relação entre teoria e prática, entendida esta última como a ação para a transformação.

4- O processo de pesquisa participante considera a si mesmo como parte de uma experiência que serve para determinar as necessidades da comunidade e para aumentar a consciência.

5- A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação. A pesquisa participante nunca estará isolada da ação, dado que não se trata de conhecer por conhecer.

6- A participação não pode ser efetiva sem um nível adequado de organização, ou seja, as ações devem ser organizadas.

Não existe um modelo único de pesquisa participante, pois trata-se de adaptar o processo, em cada caso, às condições particulares de cada situação concreta.

Dentre as várias iniciativas de pesquisa participante, optamos pelo modelo de pesquisa de Le Boterf (1999), na expectativa de atender às propostas de um projeto que incorporasse a participação e o diálogo. Na sequência metodológica proposta por Le Boterf (1999), há quatro fases, mas como essa não é uma pesquisa de intervenção, a última fase não será implementada. São elas:

- 1) montagem institucional e metodológica da pesquisa participante;
- 2) estudo preliminar e provisório da zona e da população em estudo;
- 3) análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar;
- 4) programação e realização de um plano de ação para contribuir para a solução dos problemas.

Com base na abordagem metodológica acima apresentada e escolhida para o desenvolvimento do presente estudo, descrevemos, a seguir, as fases três operacionais percorridas: *montagem institucional e metodológica da pesquisa; estudo preliminar da região e da população; e análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam explorar.*

## ***4.2 Primeira fase: montagem institucional e metodológica da pesquisa***

Nesta primeira fase da pesquisa participante, de acordo com recomendações de Le Boterf (1999), realizamos as discussões do projeto, a definição dos objetivos, hipóteses, métodos e delimitação da região a ser estudada.

Após vários encontros com a orientadora, com membros do grupo de pesquisa e com nossos pares, para discutirmos o projeto e definirmos os objetivos, optamos por realizar a pesquisa no município de Ribeirão Preto, local onde resido e também onde desenvolvi minha pesquisa de mestrado com famílias de crianças com síndrome de Down. Por serem crianças que frequentaram a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), instituição onde trabalhei por vários anos, e por meio da qual pude acompanhar a inclusão escolar de várias destas crianças na rede de ensino comum deste município, vislumbramos que poderia enriquecer nossa pesquisa, além de termos a possibilidade de ampliar a apreensão do objeto de estudo da pesquisa desenvolvida durante o mestrado.

Com o projeto elaborado, fizemos a solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto. Entretanto, após alguns encontros com o responsável, a fim de explicar-lhe de maneira detalhada o projeto e oportunizar o esclarecimento de quaisquer dúvidas, negou-se a realização da pesquisa neste cenário.

Diante da situação, entramos em contato com a responsável pela Educação Especial de Araraquara, onde a inclusão acontece em todas as escolas municipais, oficialmente, desde 2001. Em nosso primeiro encontro, que ocorreu no mês de maio de 2011, expusemos o projeto de pesquisa e nossa proposta para o seu desenvolvimento. A partir daí, o projeto foi encaminhado ao Secretário de Educação deste município, com um pedido formal, e recebemos, prontamente, seu deferimento. Assim, definimos a região a ser estudada, e que será apresentada posteriormente.

### **Passo seguinte: planejamento e operacionalização da pesquisa**

Definido o cenário de realização da pesquisa, realizamos vários encontros com o profissional responsável pela educação especial do município de Araraquara, durante o segundo semestre de 2011, para analisarmos a viabilidade da pesquisa, entendida como: o levantamento dos possíveis participantes do estudo, a partir do nosso critério de seleção; o planejamento da nossa inserção no campo; e a operacionalização da coleta de dados.

Estabelecemos os critérios de seleção para participação nas etapas de estudo da população (fase 2) e participação nos círculos de cultura (fase 3). Para a fase 2, os critérios foram: que os professores deveriam desenvolver suas atividades no âmbito da educação infantil, independente do tempo de formação e atuação na área; terem aluno com SD em sala de aula. Para a fase 3, além dos critérios da fase 2, era nosso desejo, também, incluir nos círculos de cultura professores que ainda não haviam tido experiência anterior de inclusão de criança com SD na educação infantil. Sobre este último critério, elaboramos as hipóteses de que estes professores poderiam desejar discutir e refletir sobre as emoções e expectativas acerca da possibilidade do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula com esse aluno e que a interação entre professores, com e sem experiência prévia nesse contexto, poderia motivar e ampliar a interação grupal.

Expostos nossos critérios, foi decidido, pela responsável pela Educação Especial do município, que todos os professores da educação infantil que tivessem em sala de aula alunos com SD poderiam participar da segunda fase da pesquisa (estudo da população envolvida). A partir desta definição, delimitaram-se dez participantes que se adequavam aos critérios de seleção estabelecidos, os quais estavam alocados em nove escolas de educação infantil. Esse era o número total de crianças com SD na educação infantil do município naquele momento, ou seja, dez crianças, matriculadas em nove escolas, totalizando dez potenciais professores participantes da pesquisa.

Para a realização da terceira fase do estudo (análise crítica dos problemas identificados pelos participantes), acordou-se que seria autorizada a participação de, além daqueles que haviam ingressado na fase anterior da pesquisa (fase 2), mais dois professores que não tinham experiência prévia com o processo de inclusão, tendo em vista nossos critérios de seleção. Decidiu-se, também, que eles seriam selecionados pela própria Secretaria de Educação, em virtude da necessidade de manter, na medida do possível, a rotina e a dinâmica de trabalho dos participantes. Com isso, a terceira fase contava com um potencial de participação de doze professores da rede de educação infantil do município.

### ***4.3 Segunda fase: estudo preliminar da região e da população envolvida***

Nesta fase, realizamos o reconhecimento da região e da população a ser investigada. Para tanto, buscamos dados gerais do município de Araraquara, que nos deu uma visão deste local e nos possibilitou apreender como se deu a implantação das atividades

voltadas para a Educação Especial. O produto desta etapa, denominamos de perfil do município de Araraquara e caracterização dos Centros de Educação e Recreação (CERs), os quais, muitas vezes, nos referimos nesta pesquisa pela única palavra “escola(s)”. Além disso, nos engajamos de forma prolongada no campo de pesquisa, fazendo parte do cotidiano dos participantes, com o objetivo de construir uma relação de confiança entre pesquisadora e pesquisados. Para o alcance deste objetivo, elegemos a estratégia da observação participante, detalhada adiante.

As informações que nos permitiram traçar o perfil do município de Araraquara foram coletadas a partir do site oficial da Prefeitura Municipal de Araraquara (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA, 2013). Além desta fonte, informações verbais, obtidas por meio da profissional responsável pela Educação Especial do município, também complementaram a elaboração deste panorama.

Para nos aproximar dos participantes da pesquisa, a inserção nos contextos das escolas de educação infantil se deu no mês de maio de 2012, após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Primeiramente, a responsável pela Educação Especial enviou cartas às diretoras das escolas, onde os dez professores da educação infantil, potenciais participantes da segunda fase da pesquisa, desenvolviam suas atividades laborais, informando sobre o projeto e autorizando a minha entrada na instituição de ensino. Depois disso, recebemos uma listagem, na qual constavam as nove escolas onde atuavam as professoras autorizadas pela Secretaria de Educação a participar desta fase da pesquisa, e todas eram do sexo feminino. A partir daí, iniciei a coleta de dados nas escolas.

Em cada escola visitada, eu me apresentava como pesquisadora ao diretor e explicava a ele sobre meu projeto, solicitando sua autorização para me aproximar do professor, convidá-lo para participar da pesquisa, fornecer as informações sobre a sua operacionalização e esclarecer possíveis dúvidas. Em seguida, era encaminhada até o local onde o professor se encontrava ou este ia até mim, na diretoria. Em ambos os casos, eu me apresentava ao professor e procedia aos passos do convite para a pesquisa, esclarecimentos e obtenção do consentimento para a sua participação. O término desse processo era finalizado com as assinaturas das duas vias originais do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, tanto por mim quanto pelo participante, e uma destas vias foi sempre entregue ao professor.

Dos dez potenciais participantes da pesquisa, um professor não aceitou participar e outro estava em licença saúde, com vistas a retornar ao trabalho em algumas semanas.

Aguardei esse tempo e retornei à escola onde o professor trabalhava, mas o mesmo ainda não havia retomado o trabalho. Comuniquei esse fato à responsável pela Educação Especial e, sem a possibilidade de inclusão de outros participantes, não voltamos a esta escola, nem adicionamos outro professor em sua substituição. Sendo assim, oito professores da educação infantil, pertencentes a sete escolas diferentes da rede municipal de Araraquara, participaram dessa segunda fase.

A estratégia da observação participante, eleita para conhecer a população pesquisada, seu contexto e adquirir a sua confiança, consistiu na principal fonte de coleta de dados desta etapa.

O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. É mediante o ato de observar o fenômeno estudado que se tem uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (QUEIROZ et al., 2007). Assim, a observação é particularmente adequada para estudar como as organizações funcionam, os papéis desempenhados por diferentes equipes e a interação entre a equipe e os clientes (POPE; MAYS, 2009). A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo. Na pesquisa qualitativa, há diversos tipos de observação e, entre eles, está a observação participante (QUEIROZ et al., 2007).

De acordo com Minayo (2007), a observação participante é definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, ele colhe dados e se torna parte do contexto sob observação. Deste modo, a observação participante supõe a interação entre pesquisado e pesquisador, proporcionando a este último uma visão ampla e detalhada de uma realidade. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Isto implica saber ouvir, escutar, ver e fazer uso de todos os sentidos.

Através de notas em um diário de campo, o pesquisador deve se autodisciplinar a observar e anotar sistematicamente, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados. Sua presença contribui para gerar confiança na população estudada (VALLADARES, 2007; QUEIROZ et al., 2007).

Orientada pelas diretrizes da observação participante, após esclarecer aos professores como se daria a coleta de dados, intensifiquei as visitas às escolas onde os educadores trabalhavam. Para tanto, elaboramos um roteiro com informações importantes a serem observadas, o qual me auxiliou a manter o foco do observado, de forma congruente ao objetivo desta etapa. Como condição para proceder aos registros das observações, delimitamos que tanto o professor quanto o aluno com SD deveriam estar presentes no contexto da ação ou do cenário observado.

Não foi definido previamente dia e hora para eu comparecer às escolas, mas tanto diretores quanto professores estavam cientes das minhas visitas. Os dados foram coletados nos meses de maio e junho de 2012.

Foram realizados quatro encontros com cada professora, totalizando 32 sessões de observações ao longo destes dois meses. Cada encontro durou, em média, uma hora e meia, e os horários e contextos destes encontros variaram, em virtude de haver um sistema de rodízio nos CERs em relação ao ambiente em que as crianças com SD estariam frequentando e do nosso objetivo de privilegiar a observação da interação das crianças com SD com outros atores em diferentes contextos dos CERs. De modo geral, as observações foram realizadas nos pátios, refeitórios, salas de aulas e parques dos CERs. A dinâmica de rodízios dos ambientes frequentados pelas crianças com SD está detalhada na caracterização dos CERs, apresentada nos resultados da pesquisa.

No meu primeiro encontro com cada professor, privilegamos iniciar nossa interação a partir da coleta de dados de sua caracterização sociodemográfica, tais como idade, grau de escolaridade, tempo de formação, entre outros, o que acabou servindo como estratégia para nossa aproximação. Nos encontros subsequentes, a partir do roteiro elaborado, minhas observações foram anotadas em um diário de campo, tendo sido registrados aspectos da interação do professor com os alunos, com os demais professores e com os funcionários; da interação do professor com a criança com SD; os comportamentos verbais e não verbais; como era realizada a abordagem ao aluno com deficiência por outros integrantes da escola e a presença ou não de auxílio para lidar com situações que envolvia a criança com SD.

Durante o desenvolvimento das observações participantes, as professoras foram se colocando livremente e ficando cada vez mais a vontade com a minha presença, permitindo que estreitássemos laços para a etapa seguinte da pesquisa. Particpei das atividades que envolviam a rotina dos alunos (crianças com desenvolvimento típico e crianças com SD) e professores na escola, acompanhando e auxiliando as professoras em todos os momentos e

contextos em que se deu a observação participante, sem, contudo, interferir no seu trabalho. Registrei, em um diário de campo, as informações observadas e seus detalhes que nos chamaram atenção, na medida em que elas ocorreram.

A seguir, apresentamos as características dos CERs onde foram realizadas as observações participantes. Tais informações foram coletadas por meio de entrevistas com as diretoras de cada CER.



<b>CER</b>	<b>Localização</b>	<b>Nº total de salas de aula</b>	<b>Nº total de professores</b>	<b>Nº total de alunos</b>	<b>Nº total de funcionários</b>
A	Zona urbana	04	15	339	31 (01 diretora, 22 agentes educacionais, 04 agentes sociais, 04 agentes operacionais)
B	Região central da cidade	04	11	252	22 (01 diretora, 13 agentes educacionais, 04 agentes sociais, 04 agentes operacionais)
C	Próxima à região central da cidade	07	07	130	20 (01 diretora, 12 agentes educacionais, 03 agentes sociais, 04 agentes operacionais)
D	Zona urbana	04	10	165	24 (01 diretora, 13 agentes educacionais, 04 agentes sociais, 06 agentes operacionais)
E	Região central	04	10	230	23 (01 diretora, 16 agentes educacionais, 04 agentes sociais, 02 agentes operacionais)
F	Periferia da cidade	06	17	370	30 (01 diretor, 19 agentes educacionais, 05 agentes sociais, 05 agentes operacionais)
G	Periferia da cidade	08	15	322	31 (01 diretor, 17 agentes educacionais, 06 agentes sociais, 07 agentes operacionais)

Quadro 1 – Caracterização dos Centros de Educação e Recreação (CERs), com relação à localização, total de salas de aulas, professores, alunos e funcionários.

#### ***4.4 Terceira fase: análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar***

Nesta etapa, foram formados os grupos de estudo, que na perspectiva da problematização de Paulo Freire, são denominados de “círculos de cultura” (FREIRE, 1987). Para operacionalizar esta fase, utilizamos a técnica do Grupo Focal, a fim de promover a análise crítica dos problemas e da realidade do processo de inclusão pelos participantes.

A técnica de Grupo Focal foi introduzida no final da década de 1940 e, desde então, tem sido utilizada como metodologia de pesquisas sociais (LENY, 2009). Os grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Esta técnica valoriza a interação grupal, para fornecer tipos distintos de dados; favorece trocas, descobertas e participações comprometidas, e também proporciona descontração para os participantes responderem às questões em grupo, ao invés de individualmente (KITZINGER, 2009; RESSEL et al., 2008). O Grupo Focal permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também explorar como os fatos são articulados, confrontados e alterados por meio da interação grupal (RESSEL et al., 2008). As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente, mudam de posição quando expostas a discussões de grupo. É este processo que o Grupo Focal tenta captar.

A discussão em grupo é adequada quando o entrevistador possui uma série de perguntas abertas e deseja estimular os participantes da pesquisa a explorar os aspectos importantes para eles, com seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e estabelecendo suas próprias prioridades (KITZINGER, 2009).

O Grupo Focal é composto de participantes que apresentam certas características em comum e que estão associadas ao tópico que está sendo pesquisado. Sua duração típica é de uma hora e meia, e a dimensão dos grupos depende dos objetivos de cada estudo. Quando se deseja gerar maior número de ideias, a melhor opção é organizar grupos maiores, porém, quando se espera aprofundar a temática na discussão, deve-se optar por grupos menores. Em termos de um número mínimo, é perfeitamente possível fazer um Grupo Focal com três ou quatro participantes (BARBOUR, 2009; RESSEL et al., 2008; CARLINI-COTRIN, 1996).

Como exposto anteriormente, para a realização dos Grupos Focais desta pesquisa, além dos oito participantes da etapa anterior (fase 2), acordou-se a inclusão de outros dois

professores sem experiência com a inclusão escolar, selecionados pela responsável pela Educação Especial. Contudo, diante da dificuldade de liberação de professores para participar da terceira fase da pesquisa, foi facilitado o ingresso no estudo de mais dois professores que já haviam vivenciado o processo de inclusão de crianças com SD, mas que não tinham, no momento da coleta de dados da pesquisa, esse tipo de aluno em sala de aula. Não foi possível incluir professores sem qualquer experiência com a inclusão de crianças com SD, como planejamos no início da pesquisa. Assim, dez professoras participaram dos grupos focais, pois todas eram do sexo feminino.

Foram constituídos dois grupos de cinco professoras para a coleta de dados, pois um grupo integrava participantes que lecionavam no período da manhã e, o outro, no período da tarde. Realizamos dez sessões de Grupos Focais, cinco encontros por grupo, que ocorreram durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2012. As reuniões aconteceram em uma sala localizada na Secretaria de Educação, local onde são oferecidos cursos aos professores. Os dias e horários dos encontros foram previamente combinados e agendados com a responsável pela Educação Especial e informados aos professores participantes da pesquisa e seus respectivos diretores. Todas as atividades grupais se deram em horário de trabalho das professoras, com anuência de todos os envolvidos e autorização da responsável.

No primeiro encontro com o grupo da manhã e da tarde, me apresentei para os dois novos participantes da pesquisa. Em seguida, convidei as professoras para se apresentarem, esclareci novamente os objetivos do estudo e do Grupo Focal, destaquei a importância da participação de todos nas discussões, expliquei o que seria feito com os dados após o término desta fase, consultei novamente os participantes sobre a autorização para gravar nosso encontro e assegurei o sigilo das informações e o anonimato.

Na véspera do encontro de cada Grupo Focal, eu confirmava, via mensagem pelo celular, o horário do encontro e a importância da participação de cada uma delas, no sentido de estimular a presença de todas. Apesar da confirmação das participantes, houve muita dificuldade em reunir as cinco professoras em cada grupo e em todos os encontros, principalmente no período da tarde. Mesmo após todo o planejamento da pesquisa e de posse de todas as autorizações dos responsáveis, pelo fato dos grupos terem ocorrido no período em que a participante deveria estar em sala de aula, houve diretor que não liberou sua saída, uma vez que estava sem professor para substituí-lo. Uma das participantes compareceu apenas no primeiro encontro, alegando não ter podido sair da escola nos dias subsequentes. Sendo assim, realizamos dois grupos com duas participantes, mas mesmo assim, optamos por mantê-los,

em virtude da riqueza das discussões oportunizadas pela interação grupal. O quadro que se segue, apresenta a participação das professoras, de acordo com o período de realização de cada grupo focal.

<b>Identificação do Grupo Focal (GF)</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Número de participantes</b>
GF1	Manhã	<b>05</b> (Denise, Helena, Inês, Aparecida e Vane)
GF2	Tarde	<b>03</b> (Sofia, Sílvia e Clara)
GF3	Manhã	<b>04</b> (Vane, Helena, Inês e Aparecida)
GF4	Tarde	<b>02</b> (Sofia e Bianca)
GF5	Manhã	<b>05</b> (Denise, Helena, Inês, Aparecida e Vane)
GF6	Tarde	<b>02</b> (Cecília e Bianca)
GF7	Manhã	<b>03</b> (Helena, Inês e Vane)
GF8	Tarde	<b>04</b> (Cecília, Bianca, Sofia e Clara)
GF9	Manhã	<b>05</b> (Denise, Helena, Inês, Aparecida e Vane)
GF10	Tarde	<b>04</b> (Cecília, Bianca, Sofia e Clara)

Quadro 2 – Identificação dos Grupos Focais, de acordo com o a participação das professoras, por período de sua realização.

A localização da sala disponibilizada para a realização dos grupos possibilitou o desenvolvimento das atividades sem interferências externas, permitindo o debate com privacidade e conforto. O ambiente era preparado pelos funcionários da prefeitura momentos antes do início das sessões.

Todas as reuniões grupais foram áudio-gravadas e, para tanto, preparávamos antecipadamente os equipamentos, papel e caneta para cada encontro. Todos os grupos foram gravados em três gravadores e contamos com uma auxiliar de pesquisa em parte dos grupos desenvolvidos.

A formação em círculo permitiu a interação, o bom contato visual e a manutenção das mesmas distâncias entre todas as participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todas. Cada sessão durou entre uma hora e meia e duas horas e, após cada encontro, oferecemos às participantes um café da manhã ou lanche da tarde, conforme o período de realização do grupo.

Para cada reunião, abordei uma perspectiva acerca da temática e, para tanto, utilizei questões norteadoras para motivar as discussões. Alguns dos temas que compuseram meu roteiro, e me auxiliou a manter o foco dos debates no objetivo da pesquisa, foram: a inclusão da criança com síndrome de Down; o preparo do professor; a dinâmica da sala de aula quando se tem uma criança com SD; benefícios e limitações da inclusão; planejamento de atividades pedagógicas; apoio da família e demais funcionários da escola. Ao final de cada encontro, eu confirmava a realização da próxima reunião e, ao início de cada nova sessão, eu fazia um resumo dos encontros anteriores. Em todos os momentos dos Grupos Focais, procurei facilitar as discussões, encorajando os depoimentos e assegurando espaço para que todas as participantes se expressassem, além de me manter atenta nas expressões não verbais. Também procurei falar pouco e ouvir mais, fazendo intervenções quando necessário, de acordo com as orientações contidas em estudos sobre Grupo Focal (RESSEL et al., 2008; CARLINI-COTRIM, 1996). Ao término dos grupos, registrei em meu diário de campo as percepções que tive durante os encontros e as reflexões deles emanadas.

Os áudios das gravações foram transcritos na íntegra após cada encontro, para em seguida serem analisados. Para preservar a identidade e o anonimato das participantes, utilizei nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas, os quais foram usados na apresentação dos trechos dos discursos que ilustraram os resultados.

#### ***4.5 Análise dos dados***

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos a análise temática, fundamentada nos princípios de Braun e Clarke (2006). A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar temas emergentes dos dados coletados, a fim de organizá-los e descrevê-los em detalhes, permitindo a interpretação de vários aspectos do objeto da pesquisa. Por não estar associada a nenhum paradigma teórico pré-existente, pode ser conduzida de acordo com diferentes abordagens teóricas. No presente estudo, optou-se por um posicionamento hermenêutico contextualista, uma vez que se pretende abordar experiências,

significados e a realidade dos participantes, assim como de que forma eles são influenciados pela sociedade onde se inserem.

Quanto ao tipo de análise adotada, optamos por uma descrição densa dos dados, seguindo o modelo indutivo, o que significa que as três unidades de sentido construídas (e seus subtemas) e os três núcleos de significados, elaborados a partir da nossa interpretação, se encontram fortemente relacionados com os dados, ou seja, sua construção foi guiada pelos dados, e não por qualquer concepção prévia. A análise temática indutiva envolve um constante avanço e recuo entre as fases deste método, que serão apresentadas a seguir (Braun; Clarke, 2006):

**Fase 1:** Familiarização com os dados – Nessa fase, após a transcrição dos dados verbais, realizamos, através de várias leituras, uma imersão nos transcritos, a fim de reconhecermos a amplitude e profundidade do conteúdo, e gerarmos ideias iniciais. Tomou-se o cuidado de manter a escrita fiel às colocações dos participantes, atentando-se para as pontuações utilizadas, para que o sentido do que nos foi dito, não se alterasse.

**Fase 2:** Geração dos códigos iniciais – Nessa etapa, identificamos as características relevantes dos dados, de forma sistemática, e criamos manualmente (sem auxílio de softwares) os códigos para as unidades significativas dos dados, organizando-se em grupos.

**Fase 3:** Busca por temas – Realizamos o agrupamento dos códigos em temas potenciais, ou unidades de sentido, de forma mais genérica.

**Fase 4:** Revisão dos temas – Fizemos a revisão dos temas em relação aos códigos e ao conjunto de dados, gerando um mapa temático de análise.

**Fase 5:** Definição e nomeação dos temas – Nessa fase, aperfeiçoamos as especificidades de cada tema, gerando definições claras e criando nomes para cada um deles. Relacionamos os extratos de dados que deram origem aos temas, ou unidades de sentido.

**Fase 6:** Elaboração do relatório final – Para finalizar e alcançar o objetivo de analisar a experiência das professoras no processo de inclusão escolar na educação infantil, foi necessário percorrer a etapa de construção dos significados, por meio da interpretação, na fusão entre o nosso horizonte e o das professoras, a partir da elaboração dos sentidos e diálogo com a literatura. Desta forma, relacionamos o todo e as partes entre si, e construímos o significado desta experiência, a partir das unidades de sentido, de conceitos da literatura e da nossa interpretação.

#### ***4.6 Considerações éticas***

Considerando-se que o presente estudo envolve seres humanos, o protocolo de pesquisa foi submetido à revisão ética e ao acompanhamento do Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP), via Plataforma Brasil, em cumprimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (BRASIL, 1996), vigente na época, tendo sido aprovado sob o número CAAE 01287112.6.0000.5393 (Anexo).

A autorização para o desenvolvimento da pesquisa no cenário selecionado foi concedida pelo Secretário de Educação do município de Araraquara. Como parte da documentação prevista nessa legislação, elaboramos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” onde, por meio de uma linguagem clara e objetiva, os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos usados para a coleta de dados, os possíveis constrangimentos ou benefícios por sua participação, bem como foram garantidos o sigilo e respeitado o desejo ou não de ingressar na pesquisa. Este documento foi entregue e discutido com cada participante, anteriormente ao início da pesquisa, e reforçado durante cada fase, bem como foi solicitado às professoras que assinassem as duas vias originais do referido Termo, ficando com uma delas.

## *5 Resultados e Discussão*



Os resultados serão apresentados em dois momentos. Na primeira parte, descreveremos o perfil do município onde desenvolvemos a pesquisa, o funcionamento dos Centros de Educação e Recreação (CERs) e a apresentação das participantes. Na segunda parte, apresentaremos as unidades de sentido e núcleos de significado, que retratam a experiência das professoras no processo de inclusão de crianças com SD na educação infantil.

### ***5.1 Perfil do município de Araraquara***

O município de Araraquara encontra-se no interior do Estado de São Paulo, localizado na região central do estado. Fundada em 22 de agosto de 1817, tem hoje uma população de 208.662 habitantes. Araraquara é uma das cidades de destaque no cenário regional, especialmente pela qualidade de vida de sua população, traduzida num elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pela sua urbanização, arborização, grande número de jardins e praças e pela limpeza de suas vias públicas.

A cidade é sede da 12ª Região Administrativa do Estado de São Paulo e dotada de todos os recursos urbanos e político-administrativos para atender às demandas dos setores comerciais, industriais e sociais. A estrutura industrial está baseada na agroindústria, representada pelo binômio cana e laranja.

Na educação, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais é de 3,6%. A rede municipal atende a um número de 16.033 alunos e conta com 40 unidades escolares da educação infantil, 11 do ensino fundamental e 04 da educação de jovens e adultos (EJA). As escolas da educação infantil, em Araraquara, são denominadas CERs - Centros de Educação e Recreação, que atendem crianças de quatro meses a cinco anos, sendo divididos em creche e pré-escola. A creche compõe os berçários 1 e 2 e, a pré-escola, é dividida em: classe intermediária (CI), com crianças de dois anos de idade; 3ª etapa, referente às crianças de três anos; 4ª etapa, com crianças de quatro anos; e 5ª etapa, cujas crianças tem cinco anos de idade.

No que se refere à educação especial do município, a primeira classe especial foi aberta em 1965, alocada dentro de uma escola comum. Os alunos com deficiência atendidos nessas salas, quando apresentavam um bom desempenho, eram transferidos para a classe regular. Em 2001, após as diretrizes da educação especial, que prevê a inclusão escolar, as classes especiais começaram a fechar gradativamente, e a última foi encerrada em 2008. A partir daí, crianças com necessidades especiais passaram a ser matriculadas em salas

regulares, e aquelas com idades entre três e cinco anos, passaram a receber também Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno contrário ao da escola, em salas de recurso multifuncional, que funcionam em duas escolas comuns e em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). No AEE, o atendimento à criança com deficiência é individualizado, com duração de duas horas, cujas atividades têm o objetivo de preparar o aluno para a sala comum.

Os professores habilitados em educação especial, que atendiam aos alunos nas antigas classes especiais, passaram a atender aos alunos com deficiência no AEE. Seria sua função passar orientações aos professores da classe comum, responsáveis por aquelas crianças atendidas no AEE. Contudo, como são professores que trabalham meio período, o mesmo não pode transmitir tais orientações no período contrário aos atendimentos. Para apoiá-los, a prefeitura conta com a Professora Itinerante, que recebe informações sobre a criança atendida no AEE e repassa essas informações ao professor da sala regular. As informações estão relacionadas aos recursos que as professoras devem utilizar com a criança com necessidade especial e à solução de dúvidas. O município tem a obrigação de oferecer o AEE, porém as crianças não são obrigadas a frequentá-lo.

No âmbito da saúde, o município de Araraquara oferece à população um centro de reabilitação, denominado de “Espaço Crescer”. Apesar de a Secretaria de Educação encaminhar alguns alunos para esse centro, incluindo crianças com necessidades especiais, não há uma parceria entre eles.

## ***5.2 Centros de Educação e Recreação (CERs)***

O Programa de educação infantil do município de Araraquara conta com 40 CERs. Os professores que lá trabalham, tanto os efetivos quanto os temporários, foram admitidos por meio de concurso público. Quanto ao método, o município segue a linha teórica do construtivismo, e as atividades a serem desenvolvidas com os alunos são planejadas pelas próprias professoras, individualmente, cujo conteúdo é estipulado pela Secretaria de Educação. Todas as escolas de educação infantil seguem um sistema de rodízio para o desenvolvimento das atividades diárias. O rodízio acontece nos seguintes ambientes:

- Sala estruturada: mobiliário como mesas e cadeiras, e materiais específicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.
- Sala multimeios: equipamentos de TV e DVD, aparelho de som, colchonetes, brinquedos pedagógicos e espelho.

- Sala de recursos: mesas e cadeiras, brinquedos, jogos, livros de histórias.
- Área livre: pátio com tanque de areia, parque e brinquedos.

Para o bom funcionamento do rodizio, os professores devem respeitar o tempo e o horário que lhes são destinados para a utilização das salas de aula, do espaço da merenda e da área livre. Esta estratégia foi adotada para maximizar a utilização desses espaços, de forma que todos possam usufruí-los na execução de seus planejamentos.

As classes da quinta etapa, cuja idade das crianças é de cinco anos, por trabalharem com o início da alfabetização, as atividades são desenvolvidas, em sua maioria, em sala estruturada. Já as demais etapas, passam a maior parte do tempo nas salas equipadas com brinquedos e no parque, para trabalharem atividades lúdicas, sendo que na sala estruturada eles vão apenas uma vez por semana.

Todos os CERs contam com um quadro de funcionários que inclui, além dos professores, os agentes educacionais (professores assistentes), os agentes sociais (merendeiras), agentes operacionais (serventes e porteiros) e a diretora.

Na classe intermediária, que corresponde às crianças de dois a três anos, o professor conta com a ajuda de um agente educacional. Nas demais etapas da educação infantil, o agente educacional só atende salas onde há alguma criança com dependência para a locomoção e cuidados de higiene. Nesses casos, esse assistente tem a função de auxiliar apenas a criança em questão.

Os horários de funcionamento dos CERs são: manhã, das 07h30min às 11h30min e à tarde, das 13h00min às 17h00min. Os trabalhos desenvolvidos compreendem atividades de rotina, lúdicas, didáticas e brincadeiras livres.

### ***5.3 Apresentação das Participantes***

Participaram da pesquisa 10 professoras dos Centros de Educação e Recreação (CERs) do município de Araraquara-SP.

A faixa etária das participantes variou de 22 a 59 anos; oito tinham formação em Pedagogia e duas no Magistério. Das 10 professoras, duas eram recém-formadas e as demais apresentaram experiência anterior de engajamento profissional na educação, que variou entre 13 e 26 anos.

Na sequência, apresentaremos uma caracterização sociodemográfica de cada participante.

**Professora Vane**

A professora Vane, 38 anos, é graduada em pedagogia há 13 anos e possui especialização em educação infantil. Sua jornada de trabalho é de meio período, sendo este, o período da manhã. Leciona na Classe Intermediária (CI), que corresponde à dos alunos de dois a três anos. Possui 10 alunos em sua sala de aula, sendo um com síndrome de Down. Conta com o apoio de uma agente educacional, que é responsável apenas pela aluna com SD. Portanto, quando a aluna com SD falta, a agente fica em outra classe dando assistência.

A professora fez um curso oferecido pela Secretaria de Educação do Município, voltado para a educação especial, com ênfase em deficiência auditiva. Teve experiências anteriores com crianças com necessidades especiais, sendo um com SD e outro com deficiência não diagnosticada. Na universidade, nos informou não ter tido disciplinas voltadas para a área da educação especial.

**Professora Helena**

A professora Helena, 33 anos, é graduada em pedagogia há 14 anos, com exercício da profissão há 12. Possui especialização em Psicopedagogia e sua jornada de trabalho é de meio período, sendo este, o período da manhã. Leciona na 3ª Etapa, que corresponde à das crianças de três a quatro anos. Possui 12 alunos em sala de aula, sendo um com síndrome de Down e outro com “problemas de comportamento” (Helena). Não conta com a ajuda de uma agente educacional, devido à etapa em que leciona não ser contemplada com esse apoio. Teve uma experiência anterior com aluno com necessidades especiais, porém, não com SD.

No terceiro ano da universidade, durante um semestre, nos relatou que teve uma disciplina voltada para a educação especial. Além disso, frequentou um curso com foco nesta área, que foi oferecido pela Secretaria de Educação do município, com ênfase em Adaptação Curricular.

**Professora Denise**

A professora Denise, 43 anos, é graduada em Estudos Sociais e Pedagogia, com 20 anos de formação como educadora. Está cursando especialização em Psicopedagogia e sua jornada de trabalho é de meio período, sendo este, o período da manhã. Leciona na Classe

Intermediária (CI), com 16 alunos, entre eles, um com síndrome de Down. Conta com a ajuda de uma agente educacional, independentemente de ter em sala de aula uma criança com necessidades especiais. Já teve experiências anteriores com crianças com SD e também com a “síndrome do X Frágil” (Denise). Contou-nos que, durante o curso universitário, não teve disciplinas voltadas para a educação especial. Há alguns anos, fez um curso voltado para a inclusão, que foi oferecido pela Secretaria de Educação do município.

### **Professora Inês**

A professora Inês, 59 anos, se formou no Magistério, especializou-se em Educação Infantil e, há três anos, graduou-se em Pedagogia. Em 2002, se aposentou, mas retomou suas atividades em 2007, após cinco anos sem exercer a profissão. Leciona na 5ª Etapa, que corresponde à das crianças de cinco a seis anos, e sua jornada de trabalho é de meio período, no turno da manhã.

Possui 12 alunos em sala de aula, entre eles, um com síndrome de Down e não conta com a ajuda de uma agente educacional, devido à etapa em que leciona não ser contemplada com esse suporte. Durante a graduação, informou-nos que não teve disciplinas voltadas para a educação especial e, até o ano de 2012, ainda não havia tido experiências com alunos com necessidades especiais. Na Secretaria de Educação do município, fez um curso voltado para a inclusão escolar.

### **Professora Aparecida**

A professora Aparecida, 48 anos, possui formação no magistério e exerce a profissão há 26 anos. Leciona nos dois períodos, sendo que, no período da tarde, é responsável por uma classe da 5ª Etapa, com 17 alunos, entre eles, um com necessidades especiais, cuja síndrome ainda não foi diagnosticada. Devido à etapa em que dá aula, a professora não conta com a ajuda de uma agente educacional. Durante o magistério, informou-nos que não teve disciplinas voltadas para a educação especial, mas já teve experiências com a inclusão de crianças com síndrome de Down.

**Professora Sofia**

A professora Sofia, 53 anos, é graduada em Serviço Social e Pedagogia. Apresenta 23 anos de formação como educadora, tendo se especializado em Administração Escolar. Leciona nos dois períodos, sendo que, no período da manhã, responde pela direção da escola e, no período da tarde, é responsável por uma classe de 5ª Etapa, com 20 alunos, entre eles, uma criança com síndrome de Down. Devido à etapa em que leciona, não conta com a ajuda de uma agente educacional. Durante a graduação, não teve disciplinas voltadas para a educação especial e, até o ano de 2012, ainda não tinha experiências com alunos com necessidades especiais.

**Professora Clara**

A professora Clara, 38 anos, é graduada em Pedagogia há 16 anos, com habilitação em Orientação Escolar e Deficiência Mental, e especialização em Educação Infantil. Leciona em período integral, sendo que, no período da manhã, é responsável por uma turma da 5ª Etapa, composta de 24 alunos, entre eles, uma criança com deficiência física. Conta com a ajuda de uma agente educacional, que é responsável apenas pelo aluno com deficiência. Já teve experiências anteriores com alunos com necessidades especiais, incluindo deficiência auditiva e autismo. Durante a graduação, teve disciplinas voltadas para a educação especial e participou de vários cursos oferecidos pela prefeitura, nessa área.

**Professora Bianca**

A professora Bianca, 24 anos, é graduada em Pedagogia há dois anos e exerce sua profissão como educadora no CER, desde o início de 2012. Sua jornada de trabalho é de meio período, sendo este, o período da tarde. Leciona na 3ª Etapa, cuja classe é composta de 15 alunos, entre eles, uma criança com síndrome de Down. Conta com o apoio de uma agente educacional, que é responsável apenas pela aluna com SD. No momento da coleta de dados, era o seu primeiro ano como professora e, até aquele momento, não havia tido experiências com crianças com necessidades especiais. Na universidade, nos disse que não ter tido disciplinas voltadas para a área de educação especial.

### **Professora Cecília**

A professora Cecília, 22 anos, é graduada em Pedagogia há seis meses e mestranda em Educação. Iniciou sua atividade como educadora em maio de 2012, com uma jornada de trabalho de meio período, sendo este, o período da tarde. Leciona na Classe Intermediária (CI), composta de 16 alunos, entre eles, uma criança com síndrome de Down e outra com deficiência não diagnosticada. Conta com a ajuda de uma agente educacional, independentemente de ter em sala de aula crianças com necessidades especiais. Não teve experiências anteriores com crianças deficientes. Na universidade, lembrou ter cursado uma disciplina, com carga horária de 60 horas, intitulada “Educação Especial”.

### **Professora Silvia**

A professora Silvia, 48 anos, possui formação no Magistério há 25 anos. Leciona nos dois períodos, sendo que, no período da tarde é responsável por uma classe de 5ª Etapa, composta de 14 alunos, entre eles, uma criança com síndrome de Down. Devido à etapa em que dá aula, não conta com a ajuda de uma agente educacional. Já teve experiências com alunos com necessidades especiais, entre eles, uma criança com síndrome de Down.

## ***5.4 Apresentação das unidades de sentido***

### ***5.4.1 Unidade de sentido 1: Concepção da criança com Síndrome de Down: do senso comum à experiência da inclusão escolar***

Esse núcleo apresenta o modo como as professoras concebem a criança com síndrome de Down, a partir de suas experiências. O processo de construção desta concepção se dá por meio da percepção prévia das professoras sobre a inclusão escolar criança com SD, advinda do senso comum; da experiência de atuação das professoras com estas crianças em sala de aula; e do modo como outras pessoas agem frente às crianças com SD no contexto escolar.

#### 5.4.1.1 *Concepção prévia das professoras acerca da síndrome de Down*

As crianças com síndrome de Down normalmente são alvos fáceis de preconceito, devido às suas características fenotípicas, que trazem consigo vários estereótipos. Muitas vezes, elas são vistas como cordatas, afetuosas, meigas e brincalhonas (CARDOSO, 2003), mas também podem ser subestimadas na sua capacidade física e intelectual (OMOTE, 1990).

Os valores e crenças das pessoas que convivem com uma criança com síndrome de Down é que vão permear as práticas de cuidados e socialização dessa criança (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007). Da mesma forma, os professores vão agir de acordo com sua concepção em torno da síndrome.

As professoras desta pesquisa, anteriormente à interação com os alunos com SD, já possuíam uma concepção prévia sobre o que era uma criança com essa alteração genética. Essa concepção foi construída e aprendida no próprio contexto sociocultural das professoras, na interação com essas crianças fora do ambiente escolar e através de informações recebidas por ocasião da formação acadêmica, cursos e colegas de trabalho. Elas acreditam que as crianças com SD fazem parte de um grupo que apresenta dificuldades físicas, neurológicas e de coordenação motora, que as impede de ser como as crianças com desenvolvimento típico, mas que, apesar do “*pessoal falar que tem muitas crianças com SD que são agressivas (Bianca)*”, elas deveriam estar inseridas na sociedade, para a troca de experiências:

*Então, a visão que eu tinha da SD era de uma que morava perto de casa e ela era extremamente carinhosa, gostava de beijar, de abraçar, falava mais do que a boca. Essa era a visão que eu tinha da SD: “que lindo, né?” Eu acho que é essa coisa que a sociedade tem: “Ai, Downzinho, que lindo!”. (Cecília)*

*Ela [criança com SD] vê o mundo de uma maneira diferente. Essa criança deve estar mesmo incluída nesse grupo para trocar experiência, porque eu acredito que a criança Down tem muito a oferecer também, apesar das dificuldades dela. São crianças especiais, às vezes com carências, talvez afetivas. (...) E, a sociedade em si, vê como se fosse uma criança, como se diz, com muitas dificuldades, que ela nunca vai conseguir ser igual às outras. Ela só precisa de um tempo maior para que ela possa estar incluída nesse grupo da mesma maneira que as outras, só que ela exige da parte física, neurológica, coordenação motora, um tempo maior que as outras, devido às dificuldades físicas dela, genéticas, mas ela é uma criança como as outras, só que ela precisa de um tempo maior, apesar das dificuldades que ela encontra. (Aparecida)*



Várias são as concepções em torno da síndrome de Down, mas todas elas focadas nas deficiências que a síndrome traz. Desde que foi descoberta, antes que o termo síndrome de Down fosse proposto e amplamente aceito, as terminologias mais utilizadas para esta condição traziam conotações negativas, como por exemplo, “idiota”, “mongoloide” e “criança mal acabada”. Isso fez com que a aceitação social dessas pessoas fosse comprometida, já que elas passaram a ser vistas por suas incapacidades. Por serem facilmente identificadas pelos leigos, devido aos sinais físicos que a pessoa com essa alteração genética apresenta, como o rosto com o contorno achatado, as pálpebras estreitas e levemente oblíquas, as orelhas pequenas e o pescoço com aparência larga e grossa, as crianças com SD são rapidamente reconhecidas e associadas às mais diversas características (SCHWARTZMAN, 1999; PUECHEL, 1999). Assim foi com algumas professoras desta pesquisa que, mesmo sem terem convivido com essa criança, já atribuíram a ela aspectos do seu modo de ser, de agir e de raciocinar.

Pensamentos e sentimentos prévios de educadoras a respeito do aluno com necessidades especiais também foi demonstrado em um estudo (MENDES, 2010), que evidenciou que essas educadoras tinham uma percepção preconceituosa e estereotipada do aluno deficiente, mas que foi alterada a partir do momento em que passaram a conhecer a criança. Em nosso estudo, a vivência com a criança com SD, apenas confirmou os sentimentos negativos das professoras, como será apresentado a seguir.

#### ***5.4.1.2 Concepção a partir do convívio com o aluno com SD no contexto escolar***

A partir do convívio com a criança com síndrome de Down na escola, outros aspectos foram agregados à concepção das professoras. Segundo elas, “*aquela criança que está na inclusão, ela precisa ter uma atenção especial (Sofia)*”, que envolve questões que elas consideram não fazer parte de suas funções, tais como: auxiliar na alimentação e na higiene:

*Não é minha função tirar fralda, porque eu não tiro a fralda de nenhum aluno meu, mas ele já é uma criança especial, que você tem que dar uma atenção especial. Na hora da escovação, você tem que estar com ele lá, porque ele não escova os dentes sozinho. Aí, é um tempo gasto que é só com ele. (Helena)*

Em minhas observações, feitas no local de trabalho onde as participantes da pesquisa atuavam, pude presenciar as professoras disponibilizarem uma atenção maior às crianças com SD, para ajudá-las nas atividades de vida diária, tais como: escovar os dentes, lavar as mãos e ir ao banheiro. Em um dos casos, uma professora, por não ter auxiliado em sua classe, necessitou de minha ajuda para ficar com seus alunos, enquanto ela conduzia a criança com SD ao banheiro, para trocar a fralda.

De fato, as características de desenvolvimento de uma criança com SD exigem do professor uma atenção especial relacionada aos cuidados de higiene e alimentação. Apesar de passar pelas mesmas fases de uma criança com desenvolvimento típico, na criança com SD as etapas de desenvolvimento ocorrem de forma mais lenta (NUNES; DUPAS, 2011). A hipotonia muscular que ela apresenta, e que está presente em 100% dos casos, compromete suas habilidades de estabilidade estática, locomotora, manipulativa e perceptiva (BONOMO; ROSSETI, 2010). A consequência, é que o aluno com SD vai demorar mais que as outras crianças de sua idade para adquirir independência, como por exemplo, ir ao banheiro sozinho. O fato das demais crianças da sala de aula apresentar autonomia nesses aspectos faz com que as participantes da pesquisa não estejam acostumadas com a dependência de uma delas, e passem a considerar que essas questões voltadas para o cuidado da criança com SD, não faz parte de suas funções, e sim da função de educadoras de creche, que trabalham com bebês.

Em decorrência disso, as professoras relataram que tiveram que disponibilizar uma atenção especial ao aluno com SD, o que exigiu delas uma dedicação maior do seu tempo, prejudicando o seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, as demais crianças da turma:

*Na verdade, eu acho que falta tempo pra gente se dedicar a uma criança assim, junto com uma classe. Nós não temos essa disponibilidade de tempo, porque você tem que cumprir aquele conteúdo. Tempo é complicado e essa criança requer tempo; ela merece tempo. (Silvia)*

*Porque a gente, professora, tem que dar conta de todos aqueles alunos e mais os seus alunos da inclusão. Aí, existe essa insegurança de: “Aí, eu não estou fazendo nada pelo meu aluno, não estou conseguindo” e, por vezes, você não se vê satisfeita com o seu trabalho, com essa criança com SD e nem com o resto do grupo. Então, essa é a dificuldade maior que a gente tem, a de trabalhar com um grupo grande e mais um inclusivo. (Clara)*

*Além de você ter que tomar conta da sua turma, você tem que correr atrás de mais alguma coisa. Aí, você deixa um pra correr atrás de outro, ou do outro pra correr atrás do outro (Cecília).*

*Eu tenho que atender ela [criança com SD] e deixo a minha turma, e quando eu atendo a minha turma, eu deixo ela. Ter que atender a uma criança com SD, sendo que eu tenho uma turma enorme pra cuidar também. (Bianca)*

Considerando que as professoras tinham um conteúdo curricular a ser cumprido, as mesmas se viram na condição de ter que dividir seu tempo entre atender às necessidades básicas da criança com SD e desenvolver as atividades programadas com os demais alunos, fazendo com que elas se sentissem frustradas e insatisfeitas com seu trabalho, deixando a desejar com relação ao cumprimento de suas funções em sala de aula.

O desgaste físico e emocional do dia a dia para lidar com a criança com SD constituiu-se em uma nova demanda apresentada pelas participantes da pesquisa, *porque eles [crianças com SD] exigem muuuuito da gente; fisicamente, eu acho (Helena), e Down, é o maior trabalho mesmo! Detona! Dá dó de ver. (Vane)*

Uma das professoras relatou que, pelo fato do aluno com SD apresentar determinados comportamentos, como por exemplo, se ausentar da sala de aula em momentos inapropriados, exigia dela uma interrupção da atividade em curso na sala de aula, para buscar esse aluno em outros ambientes da escola. Consequentemente, os demais alunos ficavam sem supervisão por determinado momento, aumentando o estresse da professora:

*A [criança com SD] está terrível! Ela entra debaixo da mesa, ela escapa, ela vai embora. Eu tenho que parar o que eu estou fazendo pra ir buscá-la. Exige mais. Você tem que estar ligada. (Inês)*

A saída da criança da sala de aula também foi mencionada na literatura, que trouxe que o aluno com SD se retirava da classe em momentos difíceis, em que ele começava uma atividade e não conseguia terminá-la, ficando do lado de fora por tempo prolongado (SANT'ANNA, 2012). Por várias vezes, durante minhas observações, pude presenciar o fato relatado acima. O aluno com SD corria para fora da sala de aula, exigindo que a professora interrompesse sua atividade para buscar a criança. Quando a atividade era realizada no ambiente externo, como no parque, pude observar que a maioria das professoras, quando estavam sem auxiliar, ficavam apreensivas, preocupadas em manter a criança com SD no seu campo de visão para não deixá-la sair do ambiente ou se machucar. Isso fez com que as professoras reforçassem seu sentimento de cuidadora dessas crianças, deixando de lado o papel de educadora.

Pesquisa realizada por Hoeppler (2007) demonstrou que, professoras da educação infantil de escolas comuns recebem as crianças com deficiência já as considerando como um problema, pelo fato de terem que reorganizar sua rotina junto à classe e também por terem que readaptar a forma de trabalhar em sala de aula, pois na concepção das professoras, essas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita.

A descrença na capacidade do aluno com SD também foi evidenciada nesta pesquisa, a partir da vivência das professoras com o mesmo. Elas não acreditavam que a criança seria capaz de aprender e de se desenvolver como as outras, principalmente quanto à leitura e escrita, que tem seu início na educação infantil. De acordo com a literatura, a deficiência intelectual é definida pelos professores como um problema irreversível, instalado e difícil de ser modificado. Isso pode acarretar no descrédito e na falta de perspectiva do profissional de educação em relação ao aprendizado do aluno deficiente (ROSSATO; LEONARDO, 2011; DE VITTA et al., 2010; MARTINS, 2006). No caso específico da SD, a expectativa dos educadores está relacionada ao pouco rendimento e lentidão na realização de tarefas (ANJOS et al., 2009). No presente estudo, as professoras concordaram que a criança com SD tem um limite na sua capacidade de aprendizagem e que, a partir de determinado momento, essa criança não mais se desenvolverá e que, “*se o professor estiver esperando que essa criança vá ler... [pausa] Gente, ele vai sofrer o ano inteiro, porque isso não vai acontecer!*” (Vane). Outras professoras se colocaram:

*Então, não adianta você ficar pensando: "O que que eu vou fazer?". Ela [criança com SD] não vai ser como os outros. Não adianta você ficar esquentando a cabeça, porque ela não vai aprender a ler. (Helena)*

*Porque a gente sabe que não é fácil, porque é diferente você ensinar uma criança que é normal, não tem nenhuma deficiência, tem um cognitivo bom, que ela tem facilidade pra aprender... Assim, é fácil! Agora, a criança com deficiência é muito devagarzinha, é muito pouco o que você consegue com ela. Você não pode dar uma atividade pra todos, que ela não vai responder da mesma forma que os outros respondem. (Sofia)*

*A [aluna com SD] atingiu o ponto dela. Eu vou conseguir alguma coisa além daquilo? O ano que vem, ela vai pro ensino fundamental. O ensino fundamental vai ajudar ela em que? Porque a menina estagnou. Ela chegou no limite dela. (Inês)*

Para Hoeffler (2007), quando o professor ressalta a incapacidade do aluno com deficiência, ele acaba por dificultar sua interação com ele, limitando o que poderia ser feito e desenvolvido em sala de aula. Do mesmo modo, Giroto e Castro (2011) ressaltam que, se o professor tiver expectativas ruins em relação ao aluno deficiente, salientando suas dificuldades de aprendizagem, essas expectativas vão interferir de maneira negativa no desempenho escolar do aluno. Por essa razão, os educadores devem tentar mudar seu olhar em direção à criança com SD, deixando de focar em suas características fenotípicas e se voltando para a potencialidade educacional da criança. Quando o professor não acredita na capacidade do aluno, ele deixa de investir em sua aprendizagem.

A descrença na capacidade da criança com SD é reforçada quando as professoras se deparam com o atraso significativo de linguagem que essa criança apresenta. As participantes da pesquisa, diante da alteração da linguagem oral do aluno com SD, passaram a acreditar que, da mesma forma que ele não fala, ele também não compreende e, por esse motivo, as professoras assumiram um comportamento diferenciado em relação à essa criança:

*Às vezes, por exemplo, as outras crianças, quando uma toma o brinquedo da outra, eu falo assim: “Não, devolve, e agora pede; com ele [criança com SD], eu vou falar: “devolve e agora pede”? Eu acho que ele não entende quando eu falo devolve. (Cecília)*

*Porque com o outro você fala, põe de castigo. E, com eles [crianças com SD]? Você vai fazer da mesma forma? Você vai colocar ele sentado. Ele vai entender o porquê que ele está ali sentado? (Helena)*

A linguagem é a área na qual a criança com SD apresenta os maiores atrasos. Apesar de passar pelas mesmas fases que o desenvolvimento de linguagem típico, este se dá de maneira mais lenta e, muitas vezes, não completa. Porém, ao contrário da concepção das professoras, essas crianças apresentam uma compreensão bem melhor do que as que produzem verbalmente (SILVA et al., 2010). Por falta dessa informação, as participantes da pesquisa assumiram uma conduta diferente em relação à criança com SD, como pude observar em minhas observações participantes nas escolas. Muitas vezes, elas deixavam de corrigir o aluno com SD, quando este estava apresentando um comportamento inadequado, porém corrigia seu colega que apresentava o mesmo comportamento. Um trecho do diário de campo ilustra esta questão:

*Professora e alunos estavam em uma sala onde há uma piscina de bolinhas. As crianças se jogavam dentro da piscina, sem se preocupar com as crianças que já estavam lá dentro. Muitos caíam em cima de*

*outras crianças, levando a professora a chamar a atenção de todos para isso. As crianças continuaram a pular, sem se preocupar com os colegas que estavam dentro da piscina, até que uma criança se machucou. A professora retirou um aluno da piscina e o colocou de castigo, pensando ser ele o responsável por ter machucado o colega. A criança machucada disse à professora que quem o machucou foi o aluno com SD, e não aquele que estava de castigo. A professora, então, retirou o aluno do castigo, mas nada fez com a criança com SD. (Diário de campo, observação)*

A forma de se dirigir aos alunos com SD também se deu de maneira diferenciada, quando comparada aos demais, devido à concepção da professora de que esse aluno não a compreendia. Para se comunicarem com as crianças com SD, de acordo com minhas observações, as participantes da pesquisa falavam pausadamente, utilizando gestos e repetindo mais de uma vez a mesma frase:

*Com a criança da quinta etapa, você falando uma vez o grupo já entende. Agora, com uma criança com mais dificuldades, você repete mais de uma vez. (Aparecida)*

*A professora solicitou às crianças que formassem uma fila para irem para a sala de aula. A aluna com SD se afastou do grupo e a professora a pegou pelo braço e disse a ela verbalmente, de forma pausada e batendo o dedo indicador no relógio que estava em seu pulso, que era hora de ir para a sala. (Diário de campo, observação)*

A alteração de linguagem da criança com SD também trouxe consequências durante as atividades desenvolvidas pelas professoras, dentro de sala de aula e em ambiente externo. Uma das participantes revelou seu sentimento de frustração, pois não conseguia saber se a aluna aprendeu ou não a atividade, pelo fato da mesma não se comunicar verbalmente. A ausência da linguagem oral fez com que a professora concluísse que essa criança não conseguiu apreender o conteúdo ensinado:

*O que eu sinto dificuldade é em ela não falar. Então, tudo que eu ensino, eu não consigo ver retorno, principalmente nas cores, que a gente ensina agora nessa etapa, ela não sabe, não reconhece. Então, assim, eu fico esperando muito e, às vezes, eu fico frustrada, porque eu não vejo nenhum resultado. (Bianca)*

Em outra situação, pude observar que a professora retirou o aluno com SD do brinquedo, por não compreender qual era sua vontade:

*A professora estava no parque com a sua turma e empurrava o balanço onde a criança com SD estava. Após alguns minutos na mesma brincadeira, a professora questionou se o aluno gostaria de descer do balanço. O aluno não respondeu e a professora tornou a perguntar várias vezes. Ainda sem resposta, a professora o tirou do balanço e disse a ele para ir para outro brinquedo, sem saber se essa era a real vontade dele. (Diário de campo, observação)*

A dificuldade na comunicação é um fator que interfere na aprendizagem da criança e, para as professoras, de difícil solução (DE VITTA, 2010). No caso da criança com SD, além de a fala ocorrer mais tardiamente, muitas vezes, ela se dá de maneira ininteligível, devido ao problema motor-oral que a mesma apresenta. Além disso, existe um atraso no aparecimento das primeiras palavras e dificuldades na utilização do vocabulário e transmissão de informação, o que compromete o uso do modo verbal dessa criança (ABBEDUTO et al., 2007). No caso dessa pesquisa, pelo fato de as crianças com SD não terem adquirido a fala, fez com que as professoras aumentassem seu descrédito em relação a elas, além de assumissem um tratamento diferenciado, quanto à forma de se comunicar e interagir com as mesmas.

#### ***5.4.1.3 Comportamentos dos funcionários da escola e dos alunos com desenvolvimento típico em relação à criança com SD: perspectiva reforçada, a partir do observado***

Além do desgaste físico, emocional e da descrença na capacidade do aluno com SD, as professoras também veem diferenças nessas crianças, a partir do comportamento dos funcionários da escola e das crianças com desenvolvimento típico. As participantes perceberam que, as crianças com desenvolvimento típico, apesar de não terem a magnitude do que é uma criança com SD, reconhecem as diferenças nelas, da mesma forma que reconhecem uma criança obesa e baixinha:

*Porque é assim, como ele [aluno com SD] é diferente visualmente; as outras crianças ficam em cima. As minhas crianças fazem a diferença completamente. (Cecília)*

*As crianças maiores veem sim que é diferente. É diferente, tanto é que nós temos as crianças obesas dentro da sala, as crianças baixinhas [pausa]. (Aparecida)*

De acordo com Omote (2006), cada pessoa apresenta traços individuais que as diferenciam e as incluem em um determinado grupo, mediante algum critério estabelecido e em função de características em comum. Há pessoas que são rotuladas a partir de características tidas como desviantes do padrão de normalidade, como é o caso da pessoa com síndrome de Down, que devido à sua aparência é vista através de estereótipos. Nesta pesquisa, de acordo com as professoras, as crianças com desenvolvimento típico, apesar de não terem o real conhecimento da condição da SD, identificaram este aluno como um ser diferente e frágil, devido às suas características físicas. Isso fez com que elas o tratassem com mais cuidado e o auxiliassem, quando necessário:

*O [aluno com SD] não pega a mochila dele por nada no mundo. Então, ele chega com a mãe dele e já vem um monte [de alunos] querendo levar a mochila dele, porque sabe que ele não leva. (Helena)*

*Ele interage muuuito bem com as crianças. As crianças adoram ele, e como tem que dar a mão para ele andar, então, sempre um quer dar a mão. (Denise)*

Em minhas observações, pude constatar o fato relatado acima, em que as crianças com desenvolvimento típico tratavam os alunos com SD como o mesmo cuidado que se deve dedicar a um bebê, os auxiliando nas atividades práticas e sendo bastante carinhosos com ele, chegando, às vezes, até a incomodá-lo:

*Todo mundo quer pegar, todo mundo quer abraçar. E essa menina, ela quer ficar perto dele, beija, pega na mão e abraça; ele começou a ficar irritado! (Cecília)*

Tais resultados vão de encontro com uma pesquisa que revelou que, as crianças com desenvolvimento típico são mais carinhosas e dão atenção especial à criança deficiente (MENDES, 2010). Da mesma forma, outro estudo, que se propôs a explorar as atitudes de crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com deficiência intelectual, demonstrou que aquelas crianças que frequentam uma escola inclusiva têm mais atitudes



positivas em relação à criança com necessidades especiais, que aquelas que frequentam uma escola não inclusiva (GEORGIADI, et al., 2012). Porém, outros estudos evidenciaram que, crianças com deficiência intelectual, inseridas na rede comum de ensino, não eram bem aceitas pelos colegas e ficavam, a maior parte do tempo, isoladas na escola (BATISTA; ENUMO, 2004; GARCIA et al., 2006). Alunos em situação de inclusão podem não ser aceitos como colegas pelos alunos com desenvolvimento típico, porque são diferentes. Esses alunos, na maioria das vezes, não apresentam as características necessárias para serem escolhidos pelos outros (CROCHÍK et al., 2013). Mas seja qual for a interação entre uma criança com desenvolvimento típico e outra com SD, a relação entre elas, independente de ser positiva ou negativa, sempre será estabelecida com base na deficiência que a criança apresenta.

As participantes da pesquisa relataram que, assim como as crianças com desenvolvimento típico, os funcionários das instituições de ensino também consideram o aluno com SD “o xodó da escola”. Em geral, eles os tratam com regalias, devido à deficiência que essa criança apresenta:

*Os outros tratam ele com mais cuidado, com mais atenção, e em tudo, querem ajudar. Lá [na escola], ele é paparicado e, às vezes, é até um problema. (...) com a educadora, que parece que só tem ele na sala dela. Dá comida na boca e vem no colinho e dá água do bebedouro dos funcionários e dá bolachinha na hora que não tem que dar. (Helena)*

*Não tem uma pessoa lá [na escola] que não goste do [aluno com SD]. Só que eu acho que, no fundo, no fundo, eles gostam dele sim, porque ele é uma criança boazinha e também porque ele tem essa síndrome. É um pouco diferente. (Sofia)*

As professoras apresentaram um conflito grande entre o que elas acreditam e a forma como agem com os alunos com SD. Ao mesmo tempo em que elas estão convencidas de que eles são diferentes, elas querem que a criança seja vista pelos outros como iguais a todos, e não admitem que outras pessoas os tratem de maneira diferenciada. Porém, as próprias professoras dedicam a esse aluno um tratamento especial:

*Eu acho que a nossa angústia é quando eu vou ser firme. O que eu tenho que fazer? Eu tenho que agir como o outro? Porquê se eu der pra ele, eu tenho que dar pra todos os outros. Qual a diferença dele com o outro? (Helena)*

*Eu relevo muito com a [criança com SD], mas eu falei pra você que eu trato ela como eu trato qualquer um. Não é porque é SD que ela tem que ser paparicada. (Bianca)*

Em um estudo realizado por Mendes (2010), houve divergência no relato das educadoras, quanto ao tratamento dado ao aluno com necessidades especiais. Algumas disseram que tratavam o aluno deficiente de maneira igual aos outros, porque julgavam que ele não precisava de um tratamento diferenciado. Outras educadoras relataram que tratavam o aluno com deficiência de maneira diferenciada, dando a ele mais atenção e mais carinho. Em nosso estudo, pude observar que a maioria das professoras dedicava um tratamento diferenciado à criança com SD, por considerarem que essa criança necessita de maiores cuidados. Porém, por terem consciência de que o correto seria tratá-la sem distinção, as mesmas não aceitavam que outras pessoas também a tratasse de forma diferenciada.

#### ***5.4.2 Unidade de sentido 2: Com a criança em sala de aula: conhecimento, emoções e reflexões***

Este núcleo apresenta a justificativa das professoras da falta de preparo para receber uma criança com SD em sala de aula e a busca delas pelo conhecimento, principalmente na área de educação especial, para suprir essa carência. Além disso, aborda as emoções vividas pelas professoras na inclusão escolar, com destaque ao sentimento de incapacidade para lidar com esse processo, diante das necessidades deste aluno.

##### ***5.4.2.1 Formação do professor***

*Nós não somos capacitadas para lidar com essas crianças; nós não somos preparadas para isso* (Denise). Essa é a visão das professoras participantes deste estudo, cuja formação é baseada em um modelo de educação voltada para as crianças com desenvolvimento típico, e não para uma criança com deficiência. As professoras não se sentem capacitadas para receber uma criança com SD, já que todo o seu empenho na universidade foi voltado para o estudo do desenvolvimento de crianças consideradas “normais”:

*Eu sou formada para trabalhar com a classe dita normal. Eu fui preparada pra isso, pesquisei, fiz curso, me formei, tudo. (...) Porque a gente conhece a psicologia infantil do dito normal. Por exemplo,*

*nós somos preparadas pra trabalhar com as crianças ditas normais. Você fica quatro anos na faculdade, você tem psicologia infantil, desenvolvimento infantil, metodologia, tem um monte de coisa. Só que de inclusão... [pausa] No último ano, tem lá: inclusão, mas não tem nada específico. (Inês)*

*Eu acho que a gente não foi formada mesmo pra trabalhar com inclusão. Nós fomos formadas pra trabalhar, né? (...) Nenhum professor da rede está preparado para receber a inclusão e trabalhar nota dez. A gente não tem isso. (Clara)*

O despreparo e a falta de conhecimento estão relacionados à formação ou capacitação recebida (PLETSCH, 2009). Estudos mostram que, a formação do professor é considerada indispensável para que ocorram transformações que permitam aos educadores focar na diversidade dos alunos com necessidades especiais (BOYLE et al., 2011; PLAISANCE, 2010). Porém, vários autores apontam para a falta de preparo mínimo dos professores do ensino comum para trabalhar com esses alunos (CROCHÍK et al., 2011; FERRAZ, 2010; MENDES, 2010; LEONARDO et al., 2009; VITALIANO, 2007; SANT'ANA, 2005). O que se vê são cursos de graduação em Pedagogia que utilizam métodos tradicionais de ensino, esperando que, na prática, os futuros professores ajam de maneira bem diferente daquela em que foram ensinados (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011). Assim, temos educadores cuja formação é baseada no perfil de escola excludente e que, na prática, trabalham inseridos em uma política inclusiva, como é o caso das participantes desta pesquisa.

De acordo com as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, as exigências que se destacam como inerentes para a atividade docente são: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002). Contudo, essas exigências parecem não estar sendo colocadas em prática, a fim de que a formação do professor atenda aos objetivos de uma educação inclusiva. O grande desafio para os cursos de formação é dar aos professores conhecimentos necessários que os levem a novas atitudes frente às diversidades (PLETSCH, 2009), sem desconsiderar suas dimensões pessoais (FREITAS; PAVÃO, 2012). Para tanto, é indispensável a reflexão acerca das capacidades e individualidades humanas.

No presente estudo, as professoras revelaram, ainda, que, na universidade, elas receberam poucas informações e uma teoria muito limitada, no que diz respeito aos tipos de deficiências e na maneira como trabalhar com crianças que apresentam alguma alteração. Para elas, há a necessidade, durante a graduação, de um aprofundamento teórico sobre diversas síndromes e suas características, a fim de elas terem um preparo melhor no que diz respeito à forma como ensinar a criança com necessidades especiais. De acordo com as professoras, “o preparo é muito importante; o preparo de como ensinar essa criança, de como realizar algumas atividades” (Silvia) e, também, “de conhecer as capacidades que ele [o aluno com SD] tem e saber até onde ele pode ir” (Clara).

Além disso, as participantes da pesquisa consideram importante ter, durante o curso de pedagogia, a experiência de trabalhar com crianças com deficiência, anteriormente à sua entrada no mercado de trabalho:

*Você tem alguma teoria na universidade, mas é muito pouco. E se não tiver a prática, não resolve. A faculdade deve colocar o aluno pra trabalhar com isso, trabalhar mesmo, por a mão na massa, sabe? Enquanto você não tem uma criança com SD, você não liga muito pra isso. (Helena)*

*Só que você tem que abstrair muito [referindo-se ao conhecimento adquirido na teoria], porque você não está tendo contato com aquela deficiência. Talvez, se dentro do curso tivesse algum estágio que você fosse conhecer, ter algum contato com a criança... Porque só a teoria jogada ali... Tudo bem, você escuta, assimilou, mas você não sabe agir, na prática, né? (Cecília)*

O contato com situações reais foi um dos aspectos mais valorizados nos resultados de um estudo que mostrou a necessidade de investir na formação de professores, para que os mesmos possam desenvolver modelos inclusivos na educação (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011). Estudos mostram que, a formação desses profissionais é insuficiente e inadequada, e que, raramente, a temática da inclusão é abordada em sala de aula, tanto em magistério, em nível médio, quanto no curso de graduação (MENEGOTTO et al., 2010; DORZIAT, 2009). Além disso, as poucas informações voltadas para esse tema estão sempre distanciadas da realidade, fazendo com que o professor não aprenda as práticas educacionais consideradas essenciais ao processo de inclusão (ARSENIO, 2007; SANT’ANA, 2005). Destaca-se, assim, a necessidade de introduzir temas sobre educação especial durante a formação inicial do professor e de oferecer a eles conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula (NOZI; VITALIANO, 2012; DE

VITTA et al., 2010). Mendes (2010) sugere que, a formação de professores deve estar fundamentada na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao profissional da educação um contato direto com a realidade na qual irá atuar.

O despreparo das professoras, segundo as participantes da pesquisa, também está relacionado com a falta de especialização e com a etapa em que lecionam. Quando o trabalho do dia a dia envolveu a alfabetização, as professoras demonstraram não se sentirem em condições de trabalhar com a criança com SD:

*Nós não somos preparadas para isso, nós não temos essa especialização. Eu trabalho com alfabetização, então, fica complicado na parte pedagógica. Eu estou trabalhando a letrinha B, por exemplo, e então, eu tenho tudo aquilo, como eu vou trabalhar com a letra. Aí, eu tenho que preparar como eu vou trabalhar com a [criança com SD] a letra B. Essa formação eu não tenho. Eu não tenho essa capacidade! Eu sei trabalhar com os meus [alunos com desenvolvimento típico]! (Inês)*

*Nós não somos especialistas, professoras especializadas para trabalhar com a inclusão. A gente tem uma noção do que é uma inclusão, mas o trabalho do dia a dia é que a gente não está preparada pra fazer. (Sofia)*

De acordo com os depoimentos acima, as professoras não receberam formação especializada para lidar com essa nova situação, especificamente no que diz respeito à alfabetização das crianças com SD. Porém, de acordo com Ávila et al. (2008), existe uma concepção equivocada de que cursos técnicos acerca da inclusão bastariam aos professores. Na visão desse autor, o que está sendo demandado nesse processo ultrapassa a esfera cognitiva, pois não se trata apenas em desenvolver estratégias, já que essas podem vir a reforçar o olhar tecnicista do professor e deixar de lado o contato humano. Para Omote e colaboradores (2005), a formação especializada não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de uma variedade de recursos, mas teria que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem com base em atitudes favoráveis à inclusão. Indo de encontro com esses autores, Freitas e Pavão (2012), sugerem que, a formação do professor para a educação inclusiva deve estimular a tomada de decisões, os relacionamentos pessoais, o exercício da cidadania, os princípios éticos e morais, o diálogo, o respeito às diferenças, as iniciativas, entre outras coisas.

### 5.4.2.2 Busca pelo conhecimento

As participantes da pesquisa, com exceção de uma, após terminarem o curso de graduação, não buscaram formação específica na área de educação especial. Segundo elas, isso se deve ao desinteresse delas em trabalhar com crianças deficientes:

*Eu acho que preparo a gente que busca. Por exemplo, quando eu fiz pedagogia, eu não quis fazer especialização, porque eu, de verdade, eu não gosto muito de trabalhar com esse lado. (Helena)*

As professoras, em sua maioria, também não buscaram informações a respeito da síndrome de Down, após receberem em sala de aula a criança com essa alteração genética. Apesar da Secretaria de Educação do município oferecer cursos na área, as participantes relataram não ter disponibilidade de horário para poder fazer esses cursos ou uma formação específica, porque “*é à noite [o curso]! Com tanta coisa que eu tenho na cabeça, você acha que eu, ainda, vou fazer o curso a noite?*” (Denise). Além disso, elas acham que “*tem que estar disponível, trabalhar o dia todo, chegar em casa e voltar para fazer o curso*” (Aparecida):

*Eu não tenho tempo pra fazer um curso especializado em Down; eu quero conhecer a psicologia do Down, como é o desenvolvimento psicológico dele, até onde ele vai e até onde eu posso ir com ele. (Inês)*

Uma das participantes, que há alguns anos havia feito o curso sobre inclusão oferecido pela Secretaria de Educação do município, relatou que, para ela, ir ao curso significava um castigo:

*Quando eu fiz a inclusão [curso na Secretaria de Educação] eu falava: “lá vou eu para o castigo!”. Era das oito às onze e meia, que ela [palestrante] não parava de falar! (Denise)*

De acordo com uma das professoras, a busca por informações a respeito da alteração que a criança apresenta, depende, acima de tudo, da boa vontade do professor:

*Se o professor tiver boa vontade, se tiver amor naquela criança, ele vai procurar buscar algumas coisas que podem ajudar. (Sofia)*

Foram várias as justificativas das professoras para explicar o motivo pelo qual elas não buscaram se informar sobre o processo de inclusão e também sobre a criança com

SD. Algumas relacionaram seu desinteresse ao fato de não gostar de trabalhar com crianças com necessidades especiais; outras, já argumentaram atribuindo à falta de tempo e, uma das participantes, relatou que o problema estava no tipo de curso oferecido. Apesar disso, todas se prontificaram a participar desta pesquisa, mesmo estando cientes de que se tratava de encontros para discutir sobre a inclusão escolar. Durante os grupos focais, foi observado que as participantes, ao contrário dos seus relatos, demonstraram interesse em saber a respeito da SD e de aspectos que envolviam a inclusão escolar.

Percebe-se, com isso, que talvez a forma como está sendo abordada esse tema, e os tipos de cursos que estão sendo oferecidos, não despertem interesse no professor, para que este se empenhe no processo de inclusão. Um estudo mostrou que, a preparação de professores, por meio de cursos de curta duração, não produz os resultados esperados, já que os professores continuam com a sensação de incompetência para lidar com crianças com necessidades especiais (MENDES et al., 2011). Porém, outro estudo demonstrou que, professores modificaram suas atitudes após terem feito um curso que propiciou a eles a reflexão e a discussão sobre o processo de inclusão (OMOTE et al., 2005). De acordo com Sant’Ana (2005), o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, para assim compreender suas crenças em relação a esse processo.

Espaços para a prática reflexiva, como os que foram proporcionados aos participantes dessa pesquisa, são fundamentais para a formação do professor, pois, segundo Freitas (2006), durante o processo de reflexão, o professor deixa emergir suas construções teóricas e tenta aproximá-las de sua problemática atual.

#### **5.4.2.3 Vocação ou falta de opção?**

As participantes desta pesquisa concordam que, para trabalhar com crianças com necessidades especiais, elas t em que estar dispostas a isso, assim como apresentar uma voca o para desenvolver este tipo de atividade. Pelo fato de elas terem se formado em uma época em que a inclusão escolar ainda não era obrigatória, as professoras tiveram a opção de trabalhar ou não nessa área, da mesma forma que uma pessoa opta por determinada profissão:

* s vezes, a gente comenta assim: “Eu não fiz curso pra isso!”. Eu falava assim: “Gente, nunca na minha vida eu faria uma faculdade de especial!”. Na minha época, era DM [deficiência mental]; eu sou da época do “normal” [curso de magistério]. Eu admiro a pessoa que tem esse dom, que se doa. É a mesma coisa do enfermeiro, pegar aquela perna podre, cheia de ferida. Ele vai lá e limpa. (Inês)*

A inclusão escolar não se efetiva apenas a partir de políticas educacionais, mas também da disposição dos professores em aceitar as diferenças. É preciso ter consciência de que, em nossa cultura, o estigma e o preconceito voltados para a pessoa deficiente reforçam o paradigma da exclusão (MENEGOTTO et al., 2010). De acordo com Glazzard (2011), é difícil separar o processo de inclusão de valores pessoais. A forma como o educador enxerga esse processo vai determinar o modo como a inclusão será aplicada por ele. Partindo desse princípio, esse autor identificou a necessidade dos profissionais de refletir sobre seus próprios valores, em relação à educação de crianças com necessidades especiais. Além de conhecimentos adequados para facilitar a aprendizagem da criança e de treinamentos para a utilização de estratégias de ensino, seria fundamental que o professor gostasse e se sentisse motivado para a sua atuação. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão, na capacitação de professores (DE VITTA et al., 2010; OMOTE et al., 2005).

Porém, nos dias atuais, independente de sua vocação e de estar aberto ou não para o ensino da criança com SD, as professoras se sentiram na obrigação de aceitar esses alunos em sala de aula. Para elas, não há outra opção:

*Eu acho que os professores ainda não estão preparados, psicologicamente, pra pegar uma inclusão. Pega, porque tem que pegar! (Sofia)*

*O primeiro dia que eu estava dando aula, a professora itinerante foi e falou: “Como você sabe, tem o [aluno com SD]. É um problema pra você?” [Respondi] Não! Eu vou falar que é? Não que seja problema. Não é problema; ele já está na turma! (Cecília)*

*Olha como que ela [criança com SD] chega pra mim: “Você vai receber uma criança, com SD, com idade de ir pro primeiro ano do ensino fundamental. Então, você tenta dar uma preparada nessa criança, porque nós vamos jogar ela lá no ensino fundamental, porque ela já tá com quase sete anos”. (Inês)*

Existe uma determinação legal que faz com que a inserção de alunos com necessidades especiais na escola comum ocorra por imposição. A inclusão escolar desses alunos foi imposta aos professores por sua condição normativa, o que tem gerado muitos questionamentos e críticas, já que não houve uma avaliação das reais condições do sistema educacional para receber os alunos com deficiência (DE VITTA et al., 2010; MARTINS, 2006). Para Menegotto et al. (2010), essa concepção, na prática, é insuficiente, uma vez que



não basta abrir os portões da escola e inserir as crianças com necessidades especiais nas classes comuns, sem o devido preparo e amparo das pessoas que vão lidar com elas.

Diante desse cenário, as professoras têm consciência de que, no momento atual, todas devem se preparar, pois cada vez mais esses alunos vêm sendo inseridos na rede comum de ensino, aumentando a probabilidade das educadoras os receber. De acordo com uma delas, “*hoje em dia, as pessoas têm que começar a se preparar, porque todo mundo pode receber uma criança com SD*” (Clara). Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário abrir espaços aos professores para que eles expressem seus sentimentos e reflitam sobre suas crenças e valores em relação ao processo de inclusão, tornando essa realidade mais aceitável.

#### ***5.4.2.4 Eu tenho uma criança com SD em sala de aula: lidando com as emoções***

Ao receberem a notícia, no início do ano letivo, de que teriam em suas salas de aula uma criança com SD, as professoras demonstraram-se inseguras e assustadas, principalmente porque não viam outra possibilidade, a não ser receber a criança:

*A primeira aluna que eu tive foi a [criança com SD], lá do Jardim América. Eu não dormi uma semana, porque a diretora falou: “Você vai ter uma criança com SD!”* (Denise)

*Eu, por exemplo, fiz habilitação de DM [deficiência mental] e, quando eu recebi uma criança de inclusão, eu me senti insegura.* (Clara)

*No primeiro ano que eu recebi uma criança com síndrome, eu fiquei assustada, porque eu via ela em outras faixas etárias. Eu pensava, assim: “Nossa, quando chegar a minha vez [de receber uma criança com SD], como vai ser?”* (Aparecida)

Os depoimentos acima corroboram com outros estudos, os quais relatam que professores apresentam sentimentos de medo, insegurança, preocupação e desamparo ao receberem uma criança com necessidades especiais em sala de aula (MENDES, 2010; ANJOS et al., 2009; LEONARDO et al., 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008; MARQUES, 2007). No presente estudo, três professoras tiveram suas emoções agravadas, pois duas delas estavam, pela primeira vez, assumindo uma classe e a outra, nunca havia trabalhado com a faixa etária que atribuíram a ela. Portanto, o sentimento de insegurança foi somado à falta de experiência:

*Sabe, foi uma mistura [de emoções], porque como foi a primeira vez que eu peguei uma quinta etapa e uma inclusão, eu me senti insegura, pelo conjunto da situação. (Sofia)*

*Eu assustei, porque eu nunca tinha tido contato com uma turma; eu não sabia o que eu ia fazer nem com a turma, ainda mais ter uma menininha que era inclusão! Eu fiquei assustada! Eu já estava assustada com minha sala em si, ainda vem uma inclusão! Aí, eu fiquei mais assustada ainda. (Bianca)*

As professoras relataram que a insegurança e a ansiedade que sentiram poderiam ter sido amenizadas, se elas tivessem recebido informações a respeito da criança e da síndrome, anteriormente à sua entrada em sala de aula:

*Se você tivesse [informação a respeito da síndrome de Down], mudaria a sua concepção. Quando alguém chegasse e falasse assim: “Olha, você está recebendo um Down”, você não ia assustar. (Inês)*

*Poderiam, pelo menos, me fornecer como que a [criança com SD] é, o histórico dela, pra me ajudar um pouquinho, pra saber como eu devia agir. (Bianca)*

A ausência de informação pode ter gerado o medo do desconhecido, que foi expresso por uma das participantes da pesquisa, a partir do momento em que ela passou a ter contato com a criança com SD e se deparou com suas características, tão peculiares:

*Eu acredito que essa angústia da gente não é preconceito. É medo! Você vê aquela criança ali, sua, e você não saber o que fazer pra melhorar pra ela. Não é preconceito, é porque você não conhece, você não tem o conhecimento, você não tem o recurso, você não tem o material. Então, é onde dá essa angústia na gente. Imagina, não é preconceito! É medo de enfrentar o desconhecido. Essa inclusão está deixando o professor tão desesperado, que ele não quer mais exercer a função dele. (Inês)*

Estudos revelam que, sentimentos negativos do professor, diante do aluno com necessidades especiais, podem estar relacionados com o receio de não conseguir ensiná-lo, com seu comportamento diferenciado e com a dificuldade em trabalhar com a diversidade (LEONARDO et al., 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008). Porém, uma pesquisa revelou que, a partir do momento em que começam a conviver efetivamente com essas crianças, os sentimentos do professor se tornam ambivalentes e o carinho e o sentimento de dó se mesclam com o medo de errar e de não saber lidar com a criança (MENDES, 2010).

No caso do presente estudo, a partir da convivência com a criança com SD, as emoções das professoras se agravaram, com a possibilidade de terem que passar novamente por essa experiência no ano seguinte. Ter vivenciado o processo de inclusão trouxe às participantes a certeza de que, quando tiverem novamente em sala de aula um aluno com deficiência, elas passarão pelos mesmos momentos difíceis:

*Cada ano, você está arriscado a pegar uma inclusão diferente, né? Hoje, nós já estamos com Down. Sabe Deus o que vem o ano que vem?[uma nova criança com SD ou com outro comprometimento?].*  
(Inês)

*Eu acho que, o fato de você já ter tido uma inclusão em algum momento da sua vida, seja ela Down ou PC [paralisia cerebral] ou dificuldade física, te dá um preparo para saber: “Nossa, meu ano vai ser de muito trabalho!” O professor que já teve uma inclusão, quando ele recebe outra, ele já sabe que o ano dele vai ser um ano atípico, diferente dos outros colegas que não tem uma sala com inclusão. Eu juro pra você que eu queria uma folga o ano que vem! Porque ficar com dois [alunos da inclusão] o ano passado, dois esse ano de novo! Eu estou muito cansada! Cansada, assim, emocionalmente mesmo.*  
(Clara)

*A princípio, me vem, assim, que eu vou passar por momentos difíceis, experiências novas. A princípio, vem isso, até que eu conheça a criança. Porque eu já tive vários alunos assim, e eu sei que um é diferente do outro. Pra mim, é uma experiência nova a cada aluno, porque eles não são iguais, né?* (Silvia)

Da mesma forma, outros professores que trabalhavam na escola, mas que não estavam vivenciando o processo de inclusão, se desesperam com a possibilidade de ter um aluno com necessidades especiais:

*Vai chegando o mês de novembro, os professores vão ficando de cabelo em pé, pra saber quem vai ficar com a inclusão. Todo mundo já está se descabelando pra saber onde é que vai ficar o aluno com SD.* (Clara)

Uma das participantes da pesquisa, diante da angústia das colegas no grupo, sugeriu que, para amenizar o peso do professor, ele deveria olhar para o aluno deficiente da mesma forma que olha para as crianças com desenvolvimento típico:

*Se você pensar nessa criança [com deficiência] como ser humano mesmo, que da mesma forma que você vai agir com as outras crianças, você vai agir com ela, eu acho que fica um pouco mais fácil, menos pesado. Não sei se mais fácil é a palavra, mas menos pesado*

*de você lidar com a situação. Pense nele como ser humano que precisa se desenvolver. Eu acho que é a vida que ensina isso pra gente. Sabe, de quando você vê o outro, você enxergar o outro como inteiro, inteiro mesmo. Acho que é o seu olhar! (Vane)*

#### **5.4.2.5. Papel do professor e necessidades do aluno com SD: congruência ou oposição?**

As participantes da pesquisa relataram que a função do professor na educação infantil é preparar o aluno para a alfabetização. Porém, elas afirmaram que as crianças com SD, nesta etapa, devido às características de sua deficiência, têm outras prioridades, que não essa de ser alfabetizada. Sendo assim, as professoras consideraram que a escola comum não era o lugar mais adequado para essas crianças estar, já que suas necessidades não estão compatíveis com o papel do educador, que tem como objetivo ensinar:

*Você está preocupada com a alfabetização. É isso que essa criança agora está precisando? Eu acho que a gente tem que começar a questionar, a se perguntar, pra gente mesmo: “É isso que essa criança precisa agora ou ela não sabe nem pegar na colher, por exemplo?” Algumas coisas você acaba tendo que fazer lá na escola, que nem pegar na colher, que no começo ela não pegava. (Vane)*

*Eu não vou cobrar dela, porque eu sei o grau de dificuldade da [criança com SD]. Com essa deficiência, como eu vou direcionar uma alfabetização pra menina com SD? Então, eu falo: “Ela não está aqui para isso!” (Inês).*

*Eu acho assim, chega uma determinada idade, que o que a gente pode oferecer não é o que ele está precisando, naquele momento. A gente tem que suprir o que seu aluno está precisando agora. Você está com fome agora e eu vou te levar pra passear? Mas você não quer passear; agora, você quer comer! (Denise).*

*O que o [aluno com SD] hoje precisa que eu faça por ele? Ele precisa que eu estimule ele a falar, a andar, precisa aprender a subir, descer escada, subir nas coisas. (Helena)*

De acordo com Ávila et al. (2008), no imaginário coletivo dos professores, o ambiente de ensino regular não é concebido como o lugar adequado para o aluno com necessidades especiais, uma vez que ele é visto como um ser humano cheio de limitações.

Gilmore et al. (2003), em um estudo realizado na Austrália, para analisar o conhecimento e atitudes de professores e de pessoas da comunidade, em relação à SD, detectou que, apesar dos participantes da pesquisa reconhecerem os benefícios educacional, social e emocional da inclusão para a criança com SD, a maioria acredita que as necessidades dessas crianças são melhores atendidas em ambientes segregados. Da mesma forma, as participantes do presente estudo também acreditam que a escola comum não é o melhor local para essas crianças, já que suas necessidades de cuidados não são compatíveis com a proposta de educação e com a função do professor em sala de aula, que é educar. Isto se agrava ao fato da educação infantil ainda não ter claro seus objetivos quanto à sua atuação junto à diversidade de crianças que são atendidas nessa fase (DE VITTA et al., 2010), o que leva o professor a acreditar que não estão cumprindo com seu papel, quando se voltam para os cuidados da criança com deficiência.

Diante da constatação de que o aluno com SD não está pronto para ser alfabetizado na educação infantil, as professoras concordaram que é muito difícil para esse aluno se manter em uma sala em que são dadas atividades que, segundo elas, ele não consegue realizar e não tem interesse para tal:

*Judiação, gente! É massacrante pra essa menina [com SD] ficar dentro da sala! Dou um recorte com a tesoura pros outros, dou pra ela. Ela tenta, tenta, tenta, e ela não consegue! Ela rasga. Aí, ela cola os pedacinhos picadinhos, entendeu? Ela não aguenta ficar lá dentro, fechada. Quinta etapa, gente, eu entro [na sala estruturada] às 8:15h e saio de lá às 10:15h. É a mesma coisa que me jogar numa sala onde está dando aula em inglês! Eu vou entender o que está falando? Eu vou abaixar a cabeça, entendeu? (Inês)*

No depoimento acima, pelo fato de ser quinta etapa, as crianças ficam a maior parte do tempo na sala estruturada, em que são dadas atividades direcionadas para a leitura e escrita. Sendo assim, os alunos permanecem sentados com atenção voltada para as explicações da professora ou fazendo exercícios. No caso da criança com SD, observei sua inquietação em sala de aula e a tentativa da professora em fazer com que ela se ocupasse com algumas atividades, porém, a criança se mostrou bastante relutante, levando a professora a se ocupar somente com os demais alunos, deixando-a de lado.

Quando uma criança com necessidades especiais é inserida em uma classe comum, além de exigir do professor uma atenção especial voltada para seus cuidados, como apontam os resultados dessa pesquisa, a criança também desperta no educador um vazio na sua formação, pelo fato de ele se sentir como se não estivesse cumprindo com suas funções. Foi

assim que as professoras desse estudo se mostraram. O aluno com deficiência ameaça o desempenho e a identidade do bom educador, já que o professor, diante dele, percebe que é preciso desenvolver novas capacidades e novos modos de pensar, que até então era automático e tecnicista (GLAZZARD, 2011; ANJOS et al., 2009).

### **5.4.3 Unidade de sentido 3: Refletindo sobre a inclusão**

Este núcleo englobou o significado de inclusão para as professoras, como elas administravam as atividades propostas em sala de aula e como tem se dado o apoio recebido no cotidiano da inclusão escolar.

#### **5.4.3.1 Afinal, o que é inclusão?**

“O que é inclusão? Eu acho que nem quem fez a lei sabe!” (Inês). Diante da constatação de que a inclusão não está acontecendo da forma como ela foi concebida teoricamente, as professoras entendem que esse processo está atendendo apenas à necessidade da criança com deficiência referente ao aspecto social, que é dar oportunidade a ela de conviver em sociedade e uma forma de colocá-la em contato com crianças com desenvolvimento típico:

*Eu acho que é essencial que ela esteja inserida na escola normal, pela socialização. Para elas [crianças com SD], é essencial essa troca com as outras crianças. Elas estão ali pra serem iguais às outras. Não é esse o diferencial que se quer dar numa inclusão? Você está ali pra ser igual. (Helena)*

*Eu acho que a inclusão é assim, não privar a criança de uma infância junto com outras crianças. Mas isso eu vejo ali dentro da educação infantil, porque é uma parte que a criança brinca bastante, aprende brincando, tem contato com as outras crianças. Então, ali é uma infância gostosa. (Silvia)*

*Primeiro objetivo, eu acredito que seja a socialização da criança dentro da sala, socialização com outras crianças, ajuda bastante. Ela se socializa com outras crianças e ela se sente humanizada, igual às outras. Então, a socialização é um benefício, do que uma classe só com as dificuldades. Ela se relaciona com outros tipos de crianças, as crianças ajudam ela a se socializar, e ela se sente bem dentro do grupo. (Aparecida)*

*Eu acredito na inclusão como uma forma de socialização e desenvolvimento, como nós estávamos falando, o que trás de benefício pra aquela criança e para o restante do grupo. (Cecília)*

*Elas se socializam muito bem, as crianças se socializam muito bem. Tem uma aceitação muito grande pelos alunos, pelos colegas; é o maior benefício pra eles [alunos com SD], que eles acabam se sentindo igual, porque eles são tratados iguais, ninguém diferencia eles, tratam eles iguais; então, eu acho que isso é muito importante pra eles, (Sofia)*

Esses relatos relacionam-se com outras pesquisas, nas quais a inclusão escolar é vista pelos professores como um processo de socialização e como uma ação muito mais humanitária, que educacional (CROCHÍK et al., 2011; DE VITTA et al., 2010; LEONARDO et al., 2009). Uma das participantes dessa pesquisa chegou a comparar a história do “menino lobo” à inclusão da criança com SD, entendendo que é através de sua inserção na escola, que a criança é capaz de se desenvolver no que diz respeito aos aspectos sociais:

*Aquela história do menino lobo que você tira da sociedade e ele não vai andar sobre os dois membros, ele não vai falar, ele não vai...[interrompe sua fala]. Então, desse mesmo jeito, talvez a criança deficiente demorasse muito mais pra falar só em contato com os pais, ou talvez não falasse, ou talvez não andasse. (Cecília)*

O depoimento acima reforça a ideia de que o aluno com deficiência está na escola comum para se socializar e tentar adquirir um padrão de comportamento considerado mais adequado. Porém, as professoras relataram que esses ganhos na questão social, só são possíveis nas primeiras etapas da educação infantil, pois as propostas de trabalho, nesta fase escolar, são voltadas para o desenvolvimento de habilidades para a integração das crianças. Já no ensino fundamental, e na última etapa da educação infantil, nas quais a alfabetização é prioridade e contemplam atividades curriculares com certo grau de dificuldade, as professoras demonstraram que a inclusão não se efetivaria, nem mesmo no aspecto social:

*A professora Helena está com uma turma de três aninhos. Qual que é a proposta da faixa etária dela? É a socialização, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento motor, então é tranquilo. A minha parte é complicada, porque eu estou na alfabetização. Na parte educacional, falta muito! (Inês)*

*Para a socialização, eu acho que a inclusão é nota 10, mas para o restante, para a parte cognitiva, para a parte de aprendizagem, eu acho que a gente deixa muito a desejar. (Clara)*

*Eu acho que na pré-escola, ainda dá pra levar, como eu vejo lá, mas quando chega numa fase maior, numa idade maior, começa a ter maiores problemas, porque não acompanha a sala de aula. Ele [aluno]*

*com SD] mesmo vai se excluindo, porque ele não consegue fazer nada. (Denise)*

*Essa criança, quando ela vai para o ensino fundamental, eu não sei como que é lá, mas deve sofrer horrores. Eu acho que, até a quinta etapa, vai bem. (Silvia)*

O fato de a inclusão estar vinculada às relações sociais da criança, e não à aprendizagem, levou as professoras a acreditar que esse processo não é condizente com o proposto pela educação, como ilustrou uma das participantes:

*Qual é a proposta para a CI [classe intermediária, que corresponde às crianças entre dois e três anos]? Não é comer sozinho e nem andar e nem sair da fralda. Essa não é a proposta da CI, essa não é a proposta da quinta etapa, né? Então, é onde eu discordo da inclusão. (Denise)*

Para muitos educadores, a proposta inclusiva está levando em consideração apenas a interação social das crianças com necessidades especiais e desconsiderando as possibilidades de um desenvolvimento cognitivo (GOMES; BARBOSA, 2006). Além disso, de acordo com as participantes dessa pesquisa, a inclusão não está sendo aplicada de acordo com suas leis e, por isso, “*não funciona*”. Para elas, esse processo só terá sucesso com os esforços daqueles que a aceitarem e que estiverem predispostos a isso:

*Eu acho que ainda tem muito a se fazer pra ela acontecer de fato como está no papel, como está na lei, como está nos documentos que a gente estuda, que a gente sabe que existe. Eu acho que o papel e a prática estão muito distantes e, por isso, a gente, às vezes, tem essas sensações, essas angústias. Ela já existe, mas ela existe de forma capenga. Ela existe nos esforços das pessoas que gostam. (Clara)*

*A inclusão ainda está muito longe de ser realmente uma coisa bem feita. Só vai dar certo com profissionais que queiram e estiverem predispostos a aprender e a passar pra essas crianças. Pode ser até que eu acredite que um dia chegue, mas vai demorar muito. (Sofia)*

As professoras relataram que, para elas, a inclusão não segue sua proposta, como é prevista em lei, pois o objetivo dos órgãos públicos e da direção das escolas é adquirir verbas, já que quanto mais aluno matriculado, mais verba é dirigida às instituições de ensino. Sendo assim, as escolas comuns vão recebendo cada vez mais crianças com deficiência, sem se importar na forma como a inclusão está sendo efetivada:



*Não é calculada a verba por número de crianças matriculadas? A diretora adora colocar bastante aluno, porque vem mais dinheiro; político adora colocar lá o índice de aprovação, porque vem mais dinheiro; não pode ter evasão escolar! Não é porque ele [o diretor da escola] está preocupado com o aluno, e sim por causa da verba que tem que vir. (Inês)*

*Todo mundo agora vai matricular: vai, vai, todo mundo vai pra escola normal, vai, vai. Desse jeito, eu descredito, porque você põe a criança lá, o professor não sabe o que faz, a criança dorme muito, então você acaba deixando de lado. (Cecília)*

Diante desse cenário, em que o processo de inclusão tem se efetivado apenas no aspecto social e político-econômico, as professoras consideram que as crianças com necessidades especiais não precisam, necessariamente, ir a escola todos os dias para se desenvolver, pois além de existirem escolas especiais que oferecem um serviço especializado, há locais públicos que elas podem frequentar e, assim, podem estar inseridas na sociedade:

*Não existe uma inclusão fora do social. O ideal seria o governo ter uma escola especial que oferecesse todo esse tipo de atendimento e umas duas vezes na semana, as crianças poderiam frequentar a escola regular para fazer a interação social, que é o que elas aproveitam. Eu acredito que o que elas aproveitam ali é essa interação. (Silvia)*

*Eu vejo assim, qualquer lugar que ela fosse ela ia ter essa socialização. Tem que conviver? Tem sim. Vai num espaço como o SESC e o SESI. (Denise)*

#### **5.4.3.2 Adequação dos recursos pedagógicos à inclusão: criatividade e desafio**

Como descrito anteriormente, as professoras da rede municipal de ensino de Araraquara, todo início de ano, recebem os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa. Porém, elas são responsáveis pela criação das atividades que irão envolver esses conteúdos. No caso das etapas iniciais da educação infantil, nas quais os conteúdos a serem trabalhados são mais voltados para a habilidade de integração, as professoras participantes dessa pesquisa não sentiram dificuldades em desenvolver as atividades que seriam direcionadas também às crianças com SD:

*As minhas atividades são simples. Então, o que eles [alunos] conseguem fazer, a [criança com SD] também consegue, que é cortar papel, é fazer bolinha, colar. (Bianca)*

Já no caso da quinta etapa, na qual as atividades são direcionadas para a alfabetização, as professoras sentiram dificuldades em elaborar um material dirigido para a criança com SD, mesmo tendo recebido orientações de que era para aplicar a mesma atividade para todos os alunos, independente de ser uma criança com necessidades especiais:

*Porque elas [referindo-se às professoras itinerantes] falam assim: “O que você está trabalhando com as suas crianças, você vai adaptar a mesma atividade para a criança com SD”. Isso é complicado! Eu vou dar coordenação motora, entendeu? Então, eu fico assim, eu estou dando uma atividade e ao mesmo tempo, o que eu faço com ela [criança com SD] agora? O conteúdo, o que eu tenho que trabalhar, como trabalhar. Eu não tenho material. Eu contei pra você que eu entrei no site, procurei cartilha direcionada a Down. Eu falei, eu me proponho a pagar, a comprar com meu dinheiro, mas não existe! (Inês)*

Dados de uma pesquisa realizada em Portugal também evidenciaram a falta de materiais pedagógicos para os professores atuarem em sala de aula com crianças com necessidades especiais (DORZIAT, 2009). Porém, esse parece não ser o único problema, já que estudos revelam que falta aos professores projetos inclusivos para trabalhar com essas crianças, além de conhecimentos quanto às estratégias de ensino e metodologia (CROCHÍK et al., 2011; FERREIRA, 2006; LEONARDO, 2008). Não há no sistema educacional propostas curriculares direcionadas às crianças com necessidades especiais. Em decorrência disso, cada professor adota uma maneira diferenciada para transmitir seu conteúdo, como pude observar durante as observações participantes realizadas nos CERs, durante as quais, as participantes da pesquisa pareciam não ter um critério ou fio condutor para desenvolver as atividades com as crianças com SD. Neste contexto escolar, em prol da homogeneidade, as atividades pedagógicas são organizadas por um currículo que segue as etapas de desenvolvimento esperadas para cada idade. Com isso, os professores não sabem o que e como ensinar, levando-os a experimentar um sentimento de que não estão preparados para receberem o aluno com deficiência (FERREIRA, 2009).

Na opinião de uma das participantes da pesquisa, as atividades oferecidas ao aluno com deficiência não devem ser diferentes das demais crianças e, portanto, toda a classe deve entrar no ritmo desse aluno, tornando a sala toda inclusiva:

*Por isso que eu falo que a inclusão, torna tudo uma inclusão. A sala toda fica inclusiva, porque, às vezes, você anda um pouquinho mais devagar, não dá pra seguir o ritmo se você quer que seu aluno com SD te acompanhe. Ou então, você vai andando com ele de acordo com*

*aquilo que ele vai te dando de resposta. Mas tem tudo aquilo que você planejou pra sala toda. Pelo menos eu trabalhava assim, tento trabalhar assim. Senão, se for pra ficar fazendo tudo diferente pra ele, não é inclusão, é exclusão. (Clara)*

O que Ferreira (2006) sugere é que o professor inclusivo deva conhecer as características individuais de cada aluno para poder planejar suas aulas, levando em conta tais condições. Da mesma forma, Monteiro e Manzini (2008) consideram que o material a ser trabalhado com o aluno com deficiência deva ser buscado no currículo comum, com seus devidos ajustes e adaptações, contemplando, assim, suas necessidades individuais.

As professoras da quinta etapa também sentiram dificuldades em administrar o tempo em sala de aula, quando aplicavam atividades dirigidas para a leitura e escrita. De acordo com elas, a criança com SD requer mais atenção do professor para conseguir realizar a atividade proposta. Porém, as professoras nos informaram sentir que, além de não ter tempo para se dedicar à criança com SD e para preparar um material específico para ela, a prioridade em sala de aula são os alunos com desenvolvimento típico:

*Numa sala de aula, fica difícil você fazer o atendimento dos dois lados, para uma criança sem problemas e para uma criança com a síndrome. Então, fica muito difícil dar o atendimento. Em algumas atividades, tem que ser o atendimento individual. (Silvia)*

*O tempo com a criança com SD é o tempo de distribuir a atividade pra sala toda, primeiramente; explicar mais ou menos o que você quer e, aí, quando todos estão trabalhando, eu vou até a criança da inclusão. Aí, meu tempo com ele é esse, um tempo ali, não muito grande, porque tem todos os outros. Por vezes, dá pra voltar e dar outra atenção de novo e muitas outras vezes não dá tempo, porque tem todo o outro resto de crianças. Então, dezenove contra um! Você tem que cuidar dos dezenove! (Clara)*

*E aí eu pergunto: “Cadê esse tempo pra você preparar toda a atividade e mais uma para a [criança com SD]?” Então, é complicado. Tempo é complicado. (Silvia)*

De acordo com o relato das professoras, o aprendizado do aluno com SD está condicionado a um atendimento individualizado e, segundo elas, falta tempo para se dedicar a esse aluno, inviabilizando o processo de inclusão voltado para a aprendizagem da criança com necessidades especiais. Porém, Anjos e colaboradores (2009) consideram que esse discurso dos educadores é um mecanismo que justifica possíveis fracassos. Nessa pesquisa, a falta de tempo para se dedicar à criança com SD foi também uma justificativa para as professoras

deixarem essa criança “esquecida” em sala, e se dedicarem apenas às crianças com desenvolvimento típico:

*Entro, sento, separo os grupos. Então, a dinâmica é a mesma. Sentamos, exponho qual é o objetivo, o que nós vamos fazer no dia, a rotina do dia. Ela [criança com SD] está ali escutando, não sei até que ponto ela está gravando. Às vezes, eu me esqueço dela. Vou ser sincera, tem hora que eu...(Inês)*

Em minhas observações, pude presenciar contextos que ilustram o discurso acima, em que a professora ofereceu um brinquedo para a aluna com SD, enquanto aguardava as demais crianças terminarem a atividade proposta:

*A professora distribuiu as apostilas aos alunos e os orientou em relação à atividade proposta. Em seguida foi até a mesa da aluna com SD e explicou a ela a mesma atividade de pontilhar a letra “N”. A aluna se recusou a fazer o exercício da maneira como foi proposto e começou a pintar a apostila. Em seguida, demonstrando cansaço, a criança com SD deitou sua cabeça na mesa sobre os braços. Momentos depois, a aluna se levantou e começou a mexer nos materiais da professora. A professora então foi até outra sala com a criança, para a mesma escolher um brinquedo. As duas retornaram a sala, sendo que a criança estava com um brinquedo pedagógico. Enquanto a aluna com SD se ocupava com o brinquedo, a professora deu sequência na aula para os demais alunos. (Diário de campo, observação participante)*

Em uma situação por mim registrada no diário de campo das observações participantes, a criança com SD, diante de uma atividade de escrita, demonstrou desinteresse e se recusou a desenvolvê-la. Essa situação também foi evidenciada em uma pesquisa realizada por Ferraz et al. (2010), em que houve a participação dos alunos com deficiência em atividades de socialização, porém os mesmos não participavam de atividades pedagógicas direcionadas à alfabetização. Segundo esses autores, essa atitude da criança pode ser uma forma de ela demonstrar que a atividade está além daquilo que ela é capaz de fazer (FERRAZ et al., 2010). Contudo, essa situação leva os professores a excluírem a criança com deficiência em sala de aula, como foi o caso da presente pesquisa, em que uma das participantes ofereceu um brinquedo a aluna com SD, para mantê-la ocupada e para que ela não interferisse e prejudicasse o andamento das atividades da classe.

De acordo com Marques (2007), é um engano considerar que todas as crianças demandam uma mesma metodologia pedagógica. O aluno com SD, assim como os demais

alunos, diferem-se no modo de aprendizagem. É preciso, dentro de um contexto inclusivo, construir um currículo flexível, que se adequa às necessidades do aluno e que permita ao professor apreender a singularidade de cada um, explorando, também, as suas potencialidades.

### **5.4.3.3 Apoio: com quem eu posso contar?**

#### **5.4.3.3.1 Professor itinerante**

Como visto anteriormente, a Secretaria de Educação do município de Araraquara conta com o serviço da professora itinerante, que tem a função de orientar os professores que tem em sala de aula aluno com necessidades especiais. As participantes da pesquisa se mostraram bastante divididas em suas opiniões, no que diz respeito ao apoio que receberam desse profissional. Muitas consideraram que suas orientações foram importantes e esclareceram dúvidas relacionadas às atividades e desenvolvimento da criança com SD:

*Eu fiquei mais tranquila depois do dia que a gente teve uma conversa mais longa, eu e a [professora itinerante], que ela me esclareceu algumas coisas. Ela me ajudou, esclareceu algumas das minhas dúvidas, me deu um direcionamento. Pra mim, foi legal. (Helena)*

*É muito boa [a professora itinerante]. Eu fui, mostrei algumas atividades que eu tinha feito com ele [aluno com SD], e ela foi falando: “Isso está legal, isso não; faz assim, desse jeito”. Ela me deu até um guia pra olhar o desenvolvimento de criança normal e ir marcando o que ele faz, o que ele faz com ajuda, e o que ele não faz. (Cecília)*

*Eu gostei [do apoio oferecido pela professora itinerante]. Foi importante pra mim, me ajudou. Me ajudou, assim, porque ela tem muito mais contato com a [criança com SD], passa muito mais tempo com a [criança com SD], olhando o desenvolvimento dela. (Bianca)*

Outras participantes da pesquisa consideraram que, além da professora itinerante ir poucas vezes até à escola para orientá-las, suas visitas aconteceram dentro de sala de aula, momento este em que as professoras não estavam disponíveis para sanar dúvidas, pois estavam preocupadas com seus alunos. Além disso, as professoras se ressentiram de não ter tido uma devolutiva da professora itinerante, em relação ao que estava sendo trabalhado por elas com as crianças com SD, em sala de aula:

*A itinerante só passa pela gente, ela não acompanha o nosso dia a dia. As itinerantes precisam entender que a gente não existe só pra ele*

*[aluno com SD], que a gente existe pra ele e o resto da nossa turma. Então, não dá para o nosso olhar ficar só para ele. Precisamos de um tempo pra conversar com ela [professora itinerante]. Não gosto de deixar minha turma sozinha. Então, quando a [professora itinerante] ia conversar comigo, eu ficava só respondendo: “tá, tá, tá”, pra ela ir embora logo e eu não deixar minha turma sozinha. (Clara)*

*Quando ela [professora itinerante] faz essas visitas nas salas, você está trabalhando; então, você não tem aquele momento pra conversar, só você e ela. Então, a visita é junto com a classe, é junto com as crianças. (Silvia)*

*Ela [professora itinerante] faz a visita, faz um relatório seu, mas a gente não tem acréscimo [referindo-se ao retorno que deveria ser dado a ela, pela profissional] em relação a isso. Nós não temos retorno. (Aparecida)*

*O ideal é ela [professora itinerante] ir uma vez por semana, olhar, explicar para mim as características daquela deficiência e me ajudar, tipo uma formação mesmo. Algumas dúvidas, surgem ali, na hora. (Cecília)*

O serviço itinerante é fundamental para o apoio às professoras, tendo em vista que ele pode facilitar o trabalho pedagógico em sala de aula. Porém, na presente pesquisa, apesar de ter facilitado o trabalho de algumas professoras, ele se mostrou ineficiente na forma como foi operacionalizado, com limitadas interações com as professoras e realizado em ambiente inapropriado. De acordo com Carneiro (2009), para que esse serviço funcione efetivamente, ele requer a participação do profissional no cotidiano da sala de aula e a elaboração de atividades para toda a turma, e não só para aqueles alunos com necessidades especiais. As professoras itinerantes parecem ser uma excelente fonte de apoio para as professoras que trabalham com a inclusão, contudo se faz necessário uma participação mais efetiva dessa profissional no dia a dia do processo educativo e inclusivo das crianças com deficiência, e com uma troca de informações individualizada e de mão dupla com a professora responsável pela classe.

#### **5.4.3.3.2 Professor assistente**

A falta de apoio de um professor assistente foi um dos aspectos negativos da inclusão, revelado pelas participantes da pesquisa. Os professores assistentes, denominados agentes educacionais pela Secretaria de Educação do município, são disponibilizados apenas para as classes intermediárias (CI), que atendem às crianças entre dois e três anos. As demais etapas da educação infantil, só contam com o apoio da agente educacional no caso de haver

alguma criança com necessidades especiais em sala de aula, que seja dependente para os cuidados referentes à locomoção e à higiene. As professoras das turmas de 3ª e 4ª etapa, que correspondem às crianças entre três e cinco anos, sentem falta de uma agente para auxiliá-las nas atividades de vida diária, como por exemplo, conduzir o aluno ao banheiro e ajudá-lo a escovar os seus dentes:

*Acho que, em alguns momentos, facilita muito [a agente educacional]. Por exemplo, na hora que fez xixi, você não precisa largar o grupo inteiro; sabe, essas coisas mais práticas, de resolução de problema diário, ali, porque que tem algumas coisas que você não consegue. Então, ter alguém disponível pra assumir a turma em alguns momentos, é uma boa. (Helena)*

Para as turmas de 5ª etapa, as professoras consideram imprescindível ter em sala de aula uma agente educacional para auxiliá-las na preparação e na execução de atividades acadêmicas direcionadas às crianças com SD. Na visão delas, isso seria benéfico, tanto para o professor quanto para a criança:

*O que eu acho é que nós como profissionais, como professores, precisamos de alguém nos respaldando. Precisamos de alguém em sala para poder ajudar essa criança [com SD] com a atividade que a gente propõe. (Helena)*

*Eu acho que toda inclusão precisaria que o professor tivesse dentro da sala de aula um auxiliar, tanto para a preparação das atividades quanto para a criança [com SD] executar essas atividades. (Silvia)*

*Tem momento que precisa ter uma pessoa, porque você precisa sentar com a criança, você precisa dar uma atenção especial pra que ela renda mais. Por isso que eu acho que para ter um avanço bom na inclusão, na parte da aprendizagem, teria que ter uma pessoa auxiliando o professor. Seria bom para a criança. (Sofia)*

*O que o assistente estaria fazendo conosco é auxiliando na aplicação das atividades, que nem sempre a gente pode sentar do lado dele e trabalhar ali, individualmente. (Clara)*

A presença de um professor assistente em sala de aula pode ser considerada uma fonte de apoio ao educador responsável pelo ensino da criança com necessidades especiais, mas a forma como ele estabelece sua parceria com o professor principal vai influenciar no sucesso da inclusão (FOX et al., 2004). No caso da nossa pesquisa, as professoras, apesar de considerarem importante a presença de uma assistente em sala, demonstraram-se apreensivas em relação à ela, pois na visão delas, essa agente pode comprometer seu trabalho, ao tirar a

autoridade da professora ou quando ela as impedem de se aproximarem da criança com necessidades especiais:

*Sabe qual é o problema lá na minha escola, das professoras, que vai vir pela frente, a preocupação delas? Não é com a criança, é com a agente que vai ficar junto. Elas começam a pensar como elas vão lidar com a agente que vai ficar junto delas, porque essa agente pode tanto ajudar quanto atrapalhar. Ela pode influenciar, tanto positivamente quanto negativamente; e elas sabem que elas, como professoras, vão ter que tomar uma atitude ou simplesmente ficar passivas e aceitar a situação. (Vane)*

*Às vezes, eu penso que seria melhor que ela [professora assistente] não estivesse lá, porque eu ia ter mais contato com a [criança com SD]. Tanto é que, tudo que a menina vai reclamar, ela reclama com ela [professora assistente]. A [professora assistente] está sempre por perto; parece que eu sou a estranha ali. (Bianca)*

Contrariamente ao depoimento acima, na França, o Auxiliar de Vida Escolar (AVS) tem ajudado o aluno com necessidades educacionais especiais a se integrar e a se afirmar no âmbito da escola, sem, contudo, substituir os professores. Nesse país, o AVS tem como objetivo auxiliar e facilitar a inclusão individual ou coletiva desses alunos, com respeito aos demais profissionais (MARQUES, 2007).

Por outro lado, o ensino individualizado oferecido pelo professor assistente é considerado um fator que pode comprometer a inclusão, pois reduz a exposição da criança com necessidades especiais aos modelos apropriados de linguagem e limita a sua interação com alunos com desenvolvimento típico, levando-o à exclusão e à experimentar sentimentos de não pertencer ao grupo (HUGHES, 2006). Uma das participantes da pesquisa acredita que a agente educacional propicia a exclusão, pelo fato de a criança com deficiência passar a ser de responsabilidade apenas da assistente, favorecendo, assim, o seu isolamento:

*Você também não acha que isso é uma exclusão, dentro da inclusão? Porque você colocou ela [criança com SD] dentro da sala, mas ao mesmo tempo, você colocou uma pessoa pra ficar com ela. (Cecília)*

Durante as minhas observações, ficou claro que, quando havia uma agente educacional em sala de aula, juntamente com a professora, a criança com SD ficava apenas sob a responsabilidade desse profissional. Em um dos casos, pelo fato da agente educacional iniciar seu horário de almoço anteriormente ao término da aula, a criança com SD também foi dispensada das atividades escolares mais cedo, por solicitação da direção, para não



sobrecarregar o trabalho da professora. Em outra situação, observei que a criança com SD parecia não pertencer à turma em que estava inserida, pois ficava o tempo todo sob os cuidados da auxiliar, mantendo-se isolada, tanto das crianças quanto da professora.

#### 5.4.3.3 Direção

As participantes da pesquisa revelaram que não tiveram o apoio da direção da escola no processo de inclusão. Na perspectiva delas, as diretoras demonstravam-se incomodadas quando havia uma criança com necessidades especiais na escola, pois a sala em que a criança estava inserida deveria permanecer com um número reduzido de alunos, não podendo atender à sua capacidade máxima. Além disso, as professoras relataram que havia um descaso por parte das diretoras, pois as mesmas não procuravam saber como estava se dando o desenvolvimento do aluno com deficiência, tão pouco ofereciam colaboração a elas:

*Eu acho que, de certa forma, a maioria [das diretoras] fica incomodada, uma porque elas têm que reduzir classe e elas não gostam muito; pra elas é o fim. Na minha escola, essa questão da inclusão está complicada, a cada ano está mais complicada, porque a direção está vendo como um problema. Então, a partir do momento em que a direção vê como um problema, tudo vai ser um problema. (Vane)*

*Ela [diretora] nunca chegou pra perguntar como ele [aluno com SD] estava, se eu estava precisando de alguma coisa, sabe? Chegou uma criança que veio de outra cidade e ela [diretora] fez a matrícula, marcou a entrevista para dali há alguns dias e quando a criança chegou, a criança tinha deficiência e ela nem ...[interrompeu o seu discurso]. Ela não passou nada para a professora. Quando a professora foi falar que a criança tinha deficiência, ela falou: “Ah, ela tem?” (Helena)*

Os diretores representam a autoridade máxima de uma escola e têm funções essenciais na estrutura e funcionamento do sistema educacional (SANT’ANA, 2005). Porém, a partir das discussões motivadas pela interação das professoras durante o desenvolvimento dos grupos focais, percebe-se que há pouco envolvimento por parte desses gestores no processo de inclusão. Uma das participantes da pesquisa considerou que o professor estava assumindo sozinho a responsabilidade por esse processo, e que não havia, como um todo, o apoio da escola. Ela enfatizou que era função do diretor conscientizar sobre a inclusão e envolver os demais agentes escolares, para que todos participassem ativamente das mudanças e transformações que se exige para o sucesso da inclusão:

*Eu acho que necessita dessa conscientização geral, de todo mundo. E eu acho, também, que é o diretor que encaminha o restante dos funcionários. Eu acho que a inclusão não tinha que ser só minha, só sua ou só dela [diretora]; tinha que ser da escola inteira, como um todo. O dia em que a inclusão for da escola, que a escola inteira souber que aquele aluno é inclusivo, eu acho que tudo também vai melhorar. Isso inclui funcionário, a pessoa da limpeza, que vai ter mais paciência com a criança que derruba o prato todo dia, a pessoa que limpa o banheiro, que vai ter que cuidar um pouquinho mais, porque aquela criança pode cair, escorregar. Todo mundo tem que ser um pouco responsável. Isso não acontece! (Clara)*

O diretor, ator essencial no gerenciamento da escola como um todo, é agente fundamental para a efetivação da inclusão educacional. Cabe a ele dar suporte aos professores, envolver a escola e a comunidade nesse processo e a promover ações que favoreçam o atendimento de todos os indivíduos, sem discriminação. Para isso, na missão da escola deve estar evidente que a educação inclusive constitui um de seus pilares.

#### **5.4.3.3.4. Por uma inclusão melhor**

As participantes da pesquisa discutiram que, para a inclusão ser efetivada nas escolas, sem que elas se sintam prejudicadas, vários aspectos são necessários. Dentre eles, a capacitação e a informação para os educadores e diretores que irão receber a criança em sua escola foram consideradas fundamentais pelas professoras, incluindo a participação da família neste processo:

*Eu acho que eu daria mais capacitação pra quem vai ficar com aquela inclusão, para os professores, para os diretores. Eu começaria dando uma boa base do que aquela inclusão precisa, qual a intenção da criança na escola, qual o objetivo. E para a família também, porque eu acho que a família tem que fazer parte do processo. Não adianta você fazer sozinho e a família ficar sem saber o que acontece na escola. (Helena)*

*Eu proporcionaria formação. Então, por exemplo, o ano que vem, já sabem as turmas que vão pegar a inclusão, já sabem qual o professor que a criança vai pegar. Então, chega para a professora e conversa e oferece uma formação sobre a síndrome. Mas eu acho que essa formação deveria ser um pouco antes do início do ano letivo, ou até no comecinho do ano. (Cecília)*

Para as participantes, além de investir em recursos humanos, com a capacitação da equipe escolar, é necessário também investir em recursos pedagógicos:

*Eu ia equipar aquela escola com recursos humanos, pedagógicos, porque não adianta você saber o que você precisa fazer e você não ter depois o recurso. Capacitar esse professor, esse diretor, aí vinham os recursos, porque não adianta capacitar e você não ter o recurso e não adianta você ter uma escola toda equipada e você não ter o profissional para trabalhar com aquilo. (Inês)*

Uma inclusão seletiva foi um dos aspectos abordados para que esse processo dê resultado. Discutiu-se nos grupos, que nem todas as crianças com necessidades especiais podem ser inseridas na escola comum e que deveria haver critérios para orientar quais crianças teriam condições de frequentar uma instituição de ensino comum. A partir daí, considerou-se importante o envolvimento de toda a escola e da família, para o sucesso do processo de inclusão escolar:

*Baseado num documento de educação, baseado num documento de desenvolvimento das necessidades especiais, de toda uma parte teórica, eu montaria um regulamento de quem pode e quem não pode estar frequentando as escolas normais. Elaborado esse documento, eu organizaria todos os meus funcionários daquela escola para o trabalho: “Teremos esse, esse, esse e esse aluno portadores de necessidades especiais, para toda a escola”. E, para toda a escola, teria como uma reunião pedagógica, para que todo mundo se informasse disso, e uma última etapa, para que a escola toda pudesse ouvir um pouquinho do depoimento de cada pai. Eu acho que a gente precisa se reorganizar e discutir essa inclusão com todas as pessoas envolvidas dentro dessa instituição. Daí, fazer um trabalho de família e escola, juntos. (Clara)*

Evidências sugerem que não há uma única maneira para se garantir a efetivação da inclusão escolar (FOX et al., 2004). Porém, o que se percebe, é que na maioria das vezes não está havendo um planejamento e um projeto para se trabalhar com as crianças com necessidades especiais, e que as ações vão se realizando conforme a disponibilidade dos recursos (LEONARDO et al., 2009). Para as participantes dessa pesquisa, faz-se necessário: oferecer uma boa formação teórica e prática a todos os professores, contemplando o campo da educação especial; investir em recursos pedagógicos, voltados para o planejamento de um currículo que seja acessível a todos os alunos, sem distinção; e envolver toda a equipe escolar e da comunidade, para juntos construir uma cultura inclusiva em nossa sociedade.

## **5.5 Apresentação dos núcleos de significados**

A partir da elaboração das três unidades de sentido, que representam o modo consciente de como as professoras participantes da pesquisa dão sentido às suas experiências de inclusão escolar de crianças com SD, de conceitos da literatura e da nossa interpretação, construímos três núcleos de significados: “*A criança com síndrome de Down não está aqui para isso*”; “*Sabe Deus o que vem no ano que vem*”; e “*É exclusão, e não inclusão*”, os quais, na sequência, serão apresentados.

### **5.5.1 Núcleo de significado 1: “A criança com síndrome de Down não está aqui para isso”**

Este núcleo de significado foi construído, principalmente, a partir da interpretação dos três subtemas que compõe a primeira unidade de sentido, cujo foco está voltado para a explicação de como as professoras concebem a criança com SD e como tal concepção é utilizada por elas para conformar a experiência do processo de inclusão escolar.

A concepção que as professoras trazem a respeito da criança com SD é a culturalmente transmitida na sociedade, a partir das limitações dessas crianças, e reforçada por características fenotípicas que denunciam a sua condição. A criança com SD apresenta atraso no desenvolvimento, principalmente, quanto aos aspectos cognitivos, motores, de linguagem, que permitem às pessoas elaborar uma concepção prévia em relação a ela, como é o caso das participantes da pesquisa, que, a partir dessa concepção, deixaram claro seu descrédito em relação à criança, e de que ela “*nunca vai conseguir ser igual às outras*”.

Ao relatarem que são crianças que apresentam “*muitas dificuldades*” e “*carências afetivas*”, e que essa criança “*vê o mundo de uma maneira diferente*”, as professoras demonstraram um olhar focado apenas nas deficiências da pessoa com SD, reforçando o preconceito que existe em relação a ela.

A pessoa com deficiência traz consigo o fardo da incapacidade e da impotência, que são reflexos do preconceito e da negação social (SILVA et al., 2000). Isso ocorre, pois em nossa cultura, a pessoa só é aceita quando sua identidade é compatível com aquela que foi estabelecida e idealizada socialmente. Tudo aquilo que não é idêntico ao convencional, passa a ser alvo de críticas, discriminações e não reconhecimento (FERNANDES, 2006), como é o caso das crianças com SD.

A identidade é a característica singular de um indivíduo, que o distingue do outro (SANTOS, 2005). Tem relação direta com a alteridade, que entende os seres como distintos e a diferença como uma característica comum à espécie humana (FERNANDES, 2006). Porém, a concepção que prevalece em nossa sociedade desconsidera a diversidade como característica básica dos indivíduos e valoriza a igualdade entre eles (FERNANDES, 2006). Tal fato leva as participantes da pesquisa a perceberem a criança com SD como um ser inadequado e diferente, antes mesmo da experiência com as mesmas, o que indicaria, para Crochík et al. (2009), uma atitude preconceituosa.

Os conceitos negativos das professoras em relação à essa criança foram confirmados a partir do momento em que as participantes passaram a conviver com ela e a sentir que a criança com SD *“precisa ter uma atenção especial”*, e que *“ela exige mais, porque você tem que estar ligada”*. Isso significou, para as professoras, um desgaste físico e emocional, pelo fato da criança exigir delas um tempo maior de dedicação e cuidados diferenciados, como por exemplo, trocar fralda, ensinar a comer e ter que interromper suas atividades em sala de aula para buscar o aluno com SD em outro ambiente da escola, quando este último deixava a sala de aula, por vontade própria.

A partir dessas experiências, para as professoras, a inclusão escolar de crianças com SD significa *“o maior trabalho”*, com dependência de esforços que *“exigem muito fisicamente”* e que *“requer tempo”*, contrastando com a realidade que *“falta tempo pra se dedicar a uma criança assim”*. Para as professoras, seu papel é educar, e não cuidar. Portanto, elas não têm tempo para se dedicar aos cuidados de uma criança com SD, necessidades requeridas por ela, pois neste caso, elas não estariam cumprindo com suas funções no campo educacional.

O fato de as necessidades de cuidados básicos de higiene e alimentação da criança com SD superar sua necessidade de ensino, levou as professoras a subestimarem sua capacidade de aprendizagem. Para as professoras, a criança com SD *“não vai ser como os outros alunos, porque ela não vai aprender a ler”*, *“ela não está aqui para isso”*. Além disso, *“a criança com deficiência é muito devagarzinha, é muito pouco o que se consegue com ela”*. Para as professoras, o aluno com SD não vai conseguir responder às atividades propostas, pois segundo elas, *“a criança não vai ter esse desenvolvimento agora”*, porque *“não é a hora dela”*. Desta forma, o aluno com SD, na perspectiva das professoras, não deveria compor o quadro de alunos de uma escola comum, pois apesar de a educação infantil ser a base para o desenvolvimento da criança e a etapa escolar em que se privilegiam as interações sociais e,

portanto, essa seria a melhor fase para a criança estar inserida no ambiente escolar, na experiência das professoras, ainda “*não é a hora dela*”.

A descrença na capacidade da criança com SD está relacionada ao estigma que recai sobre ela. De acordo com Goffman (1988), existem marcas que acompanham os indivíduos e que se revelam um estigma. O estigma diz respeito ao modo depreciativo de avaliar as diferenças ou características da pessoa, que faz do seu possuidor um ser humano incompleto (MAGALHÃES; RUIZ, 2011; GOFFMAN, 1988). O indivíduo com SD, por apresentar características diferenciadas, carrega o estigma de incapaz e inadequado, que o coloca fora do mundo social. De acordo com Santos e Oliveira (2012), aquele que apresenta alguma deficiência que se evidencia pela aparência, não se enquadra ao perfil do aluno eficiente, levando-o a ser visto pelas suas características físicas e, conseqüentemente, a ser excluído.

Foi baseado nesses estigmas que as participantes da pesquisa assumiram um tratamento diferenciado em relação à criança com SD em sala de aula. Apoiada em minhas observações, foi possível apreender que, geralmente, as professoras se dirigiam ao aluno com SD utilizando fala infantilizada, com palavras no diminutivo, e não estabeleciam as mesmas regras que eram aplicadas aos alunos com desenvolvimento típico, como por exemplo, colocar de castigo. Esse mesmo comportamento diferenciado foi observado, pelas participantes da pesquisa, em relação a como as crianças com desenvolvimento típico e os funcionários das escolas tratavam o aluno com SD: “*com mais cuidado*”, “*mais atenção*” e “*como o xodó da escola*”. Porém, as professoras não aceitavam que outras pessoas, que não fossem elas, dispensassem a esse aluno um tratamento especial. Ao revelarem que “*não é porque é SD que ela tem que ser paparicada*”, as participantes da pesquisa demonstraram divergência entre o que falam e o que fazem, já que ao mesmo tempo em que elas desejam que a criança seja vista como uma pessoa igual às demais, elas mesmas não a veem dessa maneira.

De forma comportamental, entendido como a eleição de formas para manter a criança ocupada com alguma atividade ou de atender às suas necessidades de cuidados básicos, as professoras incorporam a criança com SD no seu processo de trabalho, oferecendo a ela os cuidados necessários. Porém, conscientemente, as participantes da pesquisa deixam claro que essa criança não deveria estar ali. Isto ocorre porque as professoras não conseguem olhar para o aluno com necessidades especiais, para além da sua deficiência (MARQUES, 2007). A sociedade ainda não aprendeu a conviver com a diferença e com o diferente

(SOUZA, 2002) e, por não reconhecer a distinção como parte de um movimento natural, separa o ser humano em “ser dominante” e “ser dominado”, sendo esses últimos vistos mais como objetos, do que como sujeitos (VALENTIN, 2008, FERNANDES, 2006). No caso da nossa pesquisa, quando as professoras desconsideram a criança com SD no contexto da sala de aula, elas a colocam na condição de um “ser dominado”, que não se enquadra naquele espaço e não se identifica com os demais alunos. Na concepção das professoras, a criança com SD não deveria estar na escola comum, pois a identidade construída para ela culturalmente, não a permite frequentar uma instituição de ensino.

Por questões ético-moral, e para não se sentirem desumanas, as professoras adotam um discurso que demonstra todo o esforço empreendido por parte delas para tentar olhar para a criança com SD como um ser humano, como relata uma das participantes:

*Se você pensar nessa criança [deficiente] como ser humano mesmo, que da mesma forma que você vai agir com as outras crianças, você vai agir com ela, eu acho que fica um pouco mais fácil, menos pesado.  
(Vane)*

Este discurso denota a incoerência na forma de pensar e agir das professoras e o conflito delas em relação à sua concepção e à sua conduta. Apesar de a tentativa em enxergar essa criança como as demais, as participantes focam apenas em suas deficiências e demonstram o peso em ter que lidar com ela. Essa concepção está relacionada com a identidade social em que se enquadra a criança com SD, alguém pertencente a uma categoria de desviantes, sobre a qual recaem estigmas, que vão além de suas características físicas e que a coloca em uma condição de descrédito. No âmbito escolar, essa situação se agrava, pois o aluno com SD, por não se ajustar ao padrão de aluno ideal, leva o professor a vê-lo como um indivíduo incapaz de aprender e de se relacionar (SANTOS; OLIVEIRA, 2012).

Para modificar esse cenário, é preciso romper com o conceito de identidade que está associado à homogeneidade, e que não reconhece a distinção entre os seres. É preciso considerar a diferença como uma característica comum à espécie humana, e dar aos indivíduos a oportunidade de mostrar o melhor de si.

### **5.5.2 Núcleo de significado 2: “Sabe Deus o que vem no ano que vem”**

Este núcleo de significado, construído em sua maioria a partir da segunda unidade de sentido, representa a experiência das professoras em relação à expectativa delas receberem

uma criança com SD para a inclusão escolar, a cada ano que se aproxima. As professoras reconhecem que a inclusão vem sendo, cada vez mais, uma realidade constante em nossa sociedade e que elas não têm escapatória, a não ser lidar com ela. Porém, como mecanismo de enfrentamento, mobilizam-se para evitar a sua participação nesse processo, por meio de um movimento contrário, sustentado pelo argumento da inabilidade acadêmica e falta de vocação.

Ao receberem a notícia de que teriam uma criança com SD em sala de aula, as professoras se sentiram “*assustadas*” e “*inseguras*”, levando uma delas a não dormir por uma semana, “*porque a diretora falou: você vai ter uma criança com SD*”. Outras emoções, como a “*angústia*” e o “*medo*” também fizeram parte do cotidiano das participantes, a partir da experiência delas com essas crianças em classe. Para elas, o aluno com SD representa uma caixinha de surpresas. Lidar as crianças com SD é “*enfrentar o desconhecido*”, principalmente porque elas são “*diferentes*” e é “*só você tendo uma criança ali na sua frente, para você saber o que ela precisa*”. Sobre essa “*angústia*” das professoras, uma delas nos disse:

*Não é preconceito, é porque você não conhece, você não tem o conhecimento, você não tem o recurso, você não tem o material. Então, é daí que dá essa angústia na gente. (Inês)*

Crochík et al. (2006) não descarta a dificuldade do professor em lidar com a educação inclusiva, em decorrência da falta de informações e discussões sobre o tema, como foi demonstrado no discurso acima. Porém, o preconceito o qual a professora se refere pode estar presente na concepção dos educadores, como foi evidenciado em um estudo em que os autores, diante dos resultados da pesquisa, ressaltaram que, quanto maior o preconceito, mais contrária é a posição da pessoa em relação a esse modelo de educação (CROCHÍC et al., 2006).

Não é incomum os professores terem um olhar preconceituoso sobre as crianças com SD, uma vez que, em nossa sociedade, a pessoa com deficiência é vista por suas impotências, e como tal, não tem necessidades cognitivas, de interações sociais e de aprendizagem. Porém, o preconceito leva o indivíduo a ter imagens errôneas do outro e o torna incapaz de conviver com a diferença (SILVA et al., 2000); além disso, produz condições desfavoráveis a esses alunos no ambiente escolar, impedindo sua inserção plena na instituição de ensino. Torna-se, então, fundamental a reflexão dos professores quanto às suas crenças e valores, e a consciência sobre suas atitudes frente às diferenças (SEKKEL et al., 2010; FERRARI;



SEKKEL, 2007), já que a escola é a porta de entrada dessas crianças para o acesso a uma vida em sociedade.

As diferenças nas particularidades da criança com SD levou as participantes da pesquisa a criarem uma expectativa negativa quanto à possibilidade de ter que viver novamente essa situação no ano seguinte, já que *“cada ano você está arriscado a pegar uma inclusão diferente e sabe Deus o que vem no ano que vem!”*. Nesse contexto, a inserção da criança com SD em sala de aula representa uma ameaça para elas, pois essa criança foge dos padrões normais a que as professoras estão acostumadas a lidar e, portanto, *“é uma experiência nova a cada aluno”*. Contudo, o sentimento de ameaça produz formas de exclusão que levam a pessoa a evitar ou a agir defensivamente em determinadas situações (SEKKEL et al., 2010). Assim, de forma inconsciente, as professoras, por se sentirem ameaçadas, podem vir a evitar a criança deficiente, caso essa venha a fazer parte do seu quadro de alunos.

Diante do processo de inclusão cada vez mais presente em nossa realidade, as professoras também trazem uma expectativa, aliada ao reconhecimento de que devem *“começar a se preparar”* para a inclusão, devido à certeza de que há, cada vez mais, chances de receber a criança com SD. Até há pouco tempo, crianças com necessidades especiais eram isoladas ou escondidas pelas famílias em internatos e instituições. A partir de um movimento mundial pelos direitos da pessoa com deficiência, essas passaram a ter garantido o direito à educação, através de políticas inclusivas. No Brasil, a legislação que assegura a matrícula na classe comum a todo e qualquer aluno, não importando sua diferença ou limitação, vem tornando mais frequente o processo de inclusão em nosso país. Os primeiros passos estão sendo dados pelas instituições que atendem às crianças com deficiência, e pelas famílias, que estão inserindo seus filhos com necessidades especiais na escola comum, incentivadas pelos meios de comunicação que reforçam essa prática. Diante deste cenário, em que a inclusão está cada vez mais perto das professoras, as participantes do nosso estudo revelaram que *“todo mundo pode receber [uma criança com SD]”* e, assim como elas, *“todo mundo já está se descabelando pra saber aonde é que vai ficar o aluno”* no ano seguinte. Para as participantes, *“essa inclusão está deixando o professor tão desesperado, que ele não quer mais exercer a função dele”*.

A expectativa das professoras também esteve relacionada à certeza de que, caso recebam a criança com SD no ano seguinte, elas passarão por *“momentos difíceis”* e que *“o ano vai ser de muito trabalho e um ano atípico, diferente dos outros colegas que não têm uma*

*sala com inclusão*”. Esses desafios levaram as professoras a um movimento contrário à inclusão, sustentados pelo argumento da falta de formação e de vocação. As professoras afirmaram que lhes faltam formação teórica e prática adequadas na área da educação inclusiva. Discursos como “*nós não somos capacitados para lidar com essas crianças*”, “*a gente não foi formado pra trabalhar com inclusão*” e “*eu sou formada para trabalhar com a classe dita normal*”, demonstram que as professoras transitam por explicações de fundo acadêmico, para justificar suas dificuldades e tentar evitar o processo de inclusão. Porém, apesar de não podermos desconsiderar a teoria e a prática, lidar com a inclusão de crianças com SD envolve outras questões que vão além da formação universitária, como por exemplo, estar aberto a mudanças, ter interesse em enfrentar novos desafios e, principalmente, conseguir ver o aluno com SD como uma criança que está ali para aprender, da mesma forma que os demais. O discurso de uma das participantes: “*eu sei trabalhar com os meus [alunos com desenvolvimento típico]*”, denota que as professoras parecem ter recebido uma formação para um tipo determinado de criança, que segue o mesmo padrão de aprendizagem, sem exigir do professor mudança na sua maneira de ensinar. Todo aquele que sair do padrão de normalidade, vai exigir do professor uma nova forma de educar e a utilização de novos instrumentos, talvez mais atrativos, que necessariamente vão tirar o professor da sua zona de conforto. Porém, além de não terem sido estimulados durante a universidade a pensar em novos métodos de ensino, os professores estão acostumados a desenvolver apenas os conteúdos programáticos, reproduzindo sempre a mesma estratégia. Sair desse padrão requer do professor um novo conceito do ato de ensinar, que abranja muito mais do que transmitir conhecimentos.

Apesar de argumentarem que não podem trabalhar com a inclusão porque lhes faltam capacidade, as professoras, em seus discursos, manifestaram que “*não gostam muito de trabalhar com esse lado*”, e que “*enquanto você não tem uma criança [com SD], você não liga muito pra aquilo*”. Isso se confirma com o fato de as professoras não terem buscado cursos específicos após o término da formação universitária e, também, por não terem buscado conhecimento voltado para as necessidades de seu aluno com SD. As professoras, durante minhas observações e durante nossos encontros, demonstraram desconhecimento sobre as características da SD, e quando questionadas sobre a busca de informações, elas justificaram dizendo: “*não fui buscar nada*”, pois “*nem tudo que está na teoria, funciona na prática*”.

A falta de interesse pelas questões que envolvem a inclusão de crianças com necessidades especiais, também foi manifestada quando as professoras recusaram o convite da Secretaria de Educação do município para participar, como ouvintes, de palestras cujos temas estavam relacionados à educação especial. Em seus discursos, as professoras relataram que lhes faltavam “tempo para fazer um curso especializado” e que “tem que estar disponível”. Diante disso, pode-se constatar que as participantes da pesquisa não estão motivadas para buscar conhecimento na área da educação especial, e que preferem justificar suas dificuldades e insucessos com a falta de formação, ao invés de admitirem que não desejam, de fato, fazer parte do processo de inclusão. Além disso, ensinar a uma criança com SD é tão inexpressivo, principalmente aos olhos da própria comunidade escolar da qual fazem parte, que é mais fácil agir sem o conhecimento da educação, do que se dispor a buscar informações.

Outro argumento utilizado pelas participantes da pesquisa, na tentativa de aumentar a probabilidade de não ter a criança com SD no ano seguinte, foi a falta de vocação para receber crianças com necessidades especiais em sua sala de aula. Anteriormente ao surgimento das leis que fundamentam a inclusão escolar, as professoras podiam optar por trabalhar ou não com crianças deficientes, pois o atendimento das mesmas era realizado em instituições e classes especiais. Após a implementação das leis que obrigam as escolas comuns a aceitar essas crianças, as professoras passaram a recebê-las, independente de sua vontade. Porém, para elas, é preciso ter o “dom”, pois “*é a mesma coisa do enfermeiro pegar aquela perna podre, cheia de ferida, ele vai lá e limpa*”. Ter uma criança com necessidades especiais em sala de aula significa, para as professoras, ter que tratar “*uma perna cheia de ferida*” sem querer ser enfermeira, ou seja, elas se sentem na obrigação de exercer um papel que elas não optaram por desempenhá-lo. Contudo, ser professor compreende ter vocação para ensinar, independente de ser uma criança com necessidades especiais ou não. A dificuldade das participantes da pesquisa está, na verdade, em ter que lidar com sua incapacidade para aceitar as diferenças.

As expectativas geradas nas professoras, pela possibilidade de reviver a inclusão por mais um ano, de ter a certeza de que será um ano atípico com a entrada da criança com SD em sala de aula, e de que há, cada vez mais, chances de ocorrer a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum, levaram-nas a desenvolver estratégias de enfrentamento, para amenizar o sofrimento que esse processo lhes causou.

O enfrentamento, segundo o Modelo Interativo do Estresse, refere-se aos “esforços cognitivos e comportamentais, para administrar ou reduzir, as demandas externas ou internas,

que são avaliadas como sobrecargas aos recursos pessoais do indivíduo” (FOLKMAN et al., 1986, p. 572). De acordo com esse modelo, as estratégias de enfrentamento podem ser classificadas como: enfrentamento focado no problema e enfrentamento focado na emoção. O primeiro caso, caracteriza-se pela modificação da situação causadora de estresse, com o objetivo de controlar a ameaça ou o desafio. Já o enfrentamento focado na emoção, tem como função regular a resposta emocional causada pela situação-problema, com a qual a pessoa se depara. Neste caso, o indivíduo pode apresentar atitudes de afastamento em relação à fonte de estresse, como negação e esquiva (FARIA; SEIDL, 2005).

No caso das participantes desse estudo, a estratégia utilizada por elas, tendo como referência o Modelo Interativo do Estresse, pode ser classificada como enfrentamento focado na emoção, visto que, diante da situação indesejada - que é a inserção da criança com SD em sala de aula, as professoras demonstraram a fuga e a esquiva frente ao problema. Isso se deu através de movimentos contrários à inclusão, como o argumento da inabilidade acadêmica e da falta de vocação, além do desinteresse em buscar conhecimento na área. Pode-se considerar que, as atitudes de enfrentamento das professoras, para lidar com seus sentimentos, são consideradas negativas, uma vez que não colaboram para a resolução dos problemas.

Apesar do uso das estratégias como uma forma de negar o processo de inclusão, as professoras não têm outras alternativas, a não ser receber as crianças com SD. Diante dessa nova política de educação, elas *“pegam [a criança com SD], porque têm que pegar”*, porque estão diante de uma norma que não lhes dá outra opção. As professoras têm um compromisso não apenas com a criança com necessidades especiais, mas também com a direção da escola, com o município e com toda a sociedade. Ir contra a prática de inclusão escolar significa ir contra a uma cultura que está tentando mudar a maneira de olhar para uma pessoa deficiente em nossa cultura. Os aspectos éticos e humanistas, e os dispositivos legais que garantem o direito de acesso dessas crianças na escola, levam as professoras a aceitar o processo de inclusão, contudo, de uma maneira resignada e conformista, diante de uma situação onde não se pode optar (MENDES, 2010). Portanto, as professoras se sentem na obrigação, como seres humanos, de receber essas crianças e introduzi-las no meio, mesmo que sua concepção seja de que elas não deveriam estar ali. Apesar disso, Crochík e colaboradores (2009) consideram que, a aceitação dos educadores em relação ao processo de inclusão, mesmo sendo por uma questão politicamente correta e não de concordância, possibilita o convívio de crianças com e sem deficiência, e a discussão a respeito dessa convivência.

Além das questões éticas e sociais, negar a criança com necessidades especiais é lidar com o próprio fracasso, pois é como se o professor dissesse que não sabe exercer sua função, ou não tem competência para tal. A princípio, todo professor recebeu formação para ensinar, independente de o aluno ser negro, índio, ou deficiente. Portanto, as professoras não têm como negar o fato de a criança estar em sala de aula, elas não têm alternativas, como ilustrado no trecho do discurso de uma das participantes:

*O primeiro dia que eu estava dando aula, a professora itinerante foi e falou: “Como você sabe, tem o [aluno com SD]. É um problema pra você?” [Respondi] Não! Eu vou falar que é? Não que seja problema. Não é problema; ele já está na turma! (Cecília)*

Para amenizar o sofrimento decorrente do processo de inclusão, uma professora ficou na esperança de ser reconhecida pelo seu esforço de ter recebido a criança com SD em sala de aula naquele ano e, assim, cultivou a esperança de poder ser contemplada com “*uma folga no ano que vem*”, pois estava “*muito cansada*”. Porém, mesmo com a esperança de serem premiadas com a ausência de uma criança com SD no ano seguinte, as professoras têm consciência de que elas terão que viver, até o último minuto, nessa expectativa e, ainda, aceitar o processo de inclusão escolar desta criança, se for o caso.

### **5.5.3 Núcleo de significado 3: “*É exclusão, e não inclusão*”**

A terceira unidade de sentido, que teve como fio condutor a reflexão das professoras sobre suas experiências no processo de inclusão escolar de crianças com SD, foi um dos pilares para a construção deste núcleo de significado. Concretizando-se o fato de que teriam que aceitar as crianças com SD em sala de aula, mesmo diante de suas argumentações para tentar evitá-lo, as participantes se viram na condição de estar vivendo o processo de inclusão, a partir de uma responsabilidade individual, pela falta de recursos pedagógicos, professores assistentes e apoio da direção escolar, levando-as à constatação de que esse processo “*é exclusão, e não inclusão*”.

As professoras, quando receberam os alunos com SD, foram orientadas a “*adaptar a mesma atividade*” que estavam trabalhando com os demais alunos, para aqueles com SD. Porém, elas relataram que “*isso é complicado*”, devido às particularidades destes últimos, mas que, ao mesmo tempo, não existia um material específico elaborado para essa finalidade. Após a busca por de “*cartilhas direcionadas a Down, em sites da internet*”, e a confirmação de

que não existe um conteúdo específico a ser trabalhado com essa população, as professoras se sentiram na condição de elaborar atividades direcionadas à criança com SD, sem qualquer orientação, e com o fator agravante da *“falta de tempo pra você preparar toda a atividade, e mais uma para a [criança com SD]”*.

De fato, não há no sistema comum de ensino um currículo educacional com ações específicas para os alunos com necessidades especiais. As atividades pedagógicas, trabalhadas em sala de aula pelos professores, estão voltadas para um currículo que segue as etapas de desenvolvimento típico, em que o aluno com deficiência não se enquadra (MAGALHÃES; RUIZ, 2011). Esse fato ocorre, pois estão implícitos no currículo, conceitos culturais que trazem um modelo de aluno “adequado”, capaz de corresponder às expectativas dos educadores e aprender as atividades escolares, da forma como elas são administradas. Por sua vez, o aluno com deficiência enquadra-se em uma categoria de pessoas, chamada por Goffman (1988) de “desacreditada”, cujas características, por serem previamente conhecidas, afastam dela qualquer possibilidade de aprendizagem. Diante desse pensamento, não é necessário que seja incluído no currículo conteúdos que favoreçam a criança com deficiência, como também não é preciso modificar a forma de transmissão do conhecimento. Contudo, diante desse novo paradigma, voltado para uma educação inclusiva, não há mais espaço para um currículo em prol da homogeneidade, que prioriza apenas os alunos com desenvolvimento típico. Sendo ele uma forma de representação da cultura, deve contemplar a diversidade, trazendo a tona concepções de respeito, tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão (FREITAS; PAVÃO, 2012).

As participantes também demonstraram, em suas experiências, a necessidade de apoio de um profissional para ajudá-las no *“dia a dia”*, *“para explicar as características daquela deficiência”* e para sanar *“dúvidas que surgem ali na hora”*. Essa função poderia ser realizada pelas professoras itinerantes, que tem o papel de passar orientações às professoras, acerca da criança com necessidades especiais. Porém, no cotidiano das participantes da pesquisa, a interação entre professoras e agente educacional não é estabelecida por meio de uma via de mão dupla. Evidencia-se a necessidade de aperfeiçoar a utilização desse recurso disponível, sensibilizando esses agentes sobre os possíveis benefícios de uma avaliação acerca do desenvolvimento do trabalho das professoras junto aos seus alunos com SD. Esse é o desejo das professoras, o que serviria, inclusive, como motivador para o incremento da sua prática educacional.

A falta de apoio de uma agente educacional (professora assistente) para auxiliar em classe, também foi considerado um dos aspectos pelo qual as professoras sentiram aumentada a sua responsabilidade individual no processo de inclusão. Para as participantes, deveria ter *“alguém em sala para poder ajudar essa criança com a atividade que a gente propõe”*, e *“pra assumir a turma em alguns momentos”*, nas *“coisas mais práticas, de resolução de problema diário, por exemplo, na hora que [a criança com SD] fez xixi”*. As professoras demonstraram que, além de terem que se responsabilizar pelas atividades dentro de sala de aula, com a dificuldade de *“fazer o atendimento dos dois lados, para a criança sem problemas e para a criança com a síndrome”*, elas ainda tinham que assumir as questões de cuidado associadas ao aluno com SD, sem qualquer apoio. Esse fato foi reafirmado durante as sessões de observação participante, em que minha participação se deu sob a forma de apoio, permanecendo com as crianças com desenvolvimento típico em sala de aula, enquanto a professora levava o aluno com SD para trocar a fralda.

O processo solitário das professoras, quando estavam vivendo a inclusão, foi também agravado pela falta de apoio das diretoras das escolas, que segundo as participantes, ficavam *“incomodadas”* com a inserção das crianças com necessidades especiais na instituição de ensino, e viam esse processo como *“um problema”*. Uma das participantes nos relatou que a diretora *“nunca chegou pra perguntar como ele [criança com SD] estava”* ou se *“estava precisando de alguma coisa”*, confirmando, assim, a perspectiva das professoras do panorama de omissão por parte da direção da escola. Para as professoras, a inclusão *“tinha que ser da escola inteira, como um todo”* e não somente do professor.

Partindo da condição de que teriam que assumir sozinhas a inclusão escolar, as professoras passaram a desenvolver estratégias para fazer a sala de aula funcionar, e elas conseguiram desenvolver seu papel de educadora, diante da responsabilidade de cumprimento de um plano educacional, com conteúdos pré-estabelecidos. Visto que há um desequilíbrio entre as necessidades das crianças com desenvolvimento típico e da criança com SD, as participantes da pesquisa precisaram neutralizar a presença do aluno com SD em classe, para poder exercer sua função de educadora. A criança com SD, apesar de estar na escola comum para adquirir conhecimentos, tais como as demais crianças, suas maiores necessidades ainda estão voltadas para as questões de higiene, alimentação, conforto e interação social, que por sua vez, superam a necessidade de educação.

A partir da desproporcional guerra de forças entre as necessidades das crianças com desenvolvimento típico e da criança com SD, as professoras se veem forçadas a optarem pelas

primeiras. Além disso, para que a professora sinta-se útil e consiga desenvolver as atividades condizentes com a função a que se propõe, a de educar, ela precisa ter um público ávido pelo saber, e que dê a ela um retorno sobre esse processo. Todavia, os componentes do desenvolvimento cognitivo do aluno com SD não permitem que, educacionalmente, esse aluno dê à professora os resultados que ela tanto almeja.

O fato do trabalho do professor estar voltado para ações educativas, quando este é direcionado ao aluno com SD, não atinge aos objetivos propostos, e leva o professor a se sentir frustrado, emoção traduzida por uma das professoras: *“com essa deficiência, como eu vou direcionar uma alfabetização para menina com SD? Isso está me frustrando!”* (Inês).

Para Marx (1989, p. 149), “o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”. Em outras palavras, segundo a concepção marxista, Mendes-Gonçalves (1994) concebe o trabalho como um processo pelo qual, o sujeito, por meio de uma ação intencional, transforma o objeto para atingir determinada finalidade. São três os elementos constitutivos do processo de trabalho: o objeto, que representa a matéria a ser transformada; os agentes, que são aqueles que realizam o trabalho e transformam o objeto; e os instrumentos, que são os meios de trabalho utilizados pelo trabalhador, podendo estes ser materiais ou intelectuais (MENDES-GONÇALVES, 1994). O processo de trabalho resulta no produto, ou seja, o homem através do meio de trabalho transforma o objeto e, como resultado, tem o produto, que é um valor de uso. Contudo, o produto não é apenas resultado, mas também condições do processo de trabalho, visto que ele será utilizado em outro momento, como meio de produção (MARX, 1989).

Transpondo esses conceitos para o âmbito da educação, os agentes são os professores, o objeto de trabalho são os alunos e, os instrumentos, são todas as coisas da qual os professores lançam mão para agir com os alunos (LEONELLO, 2012). Assim, o processo de trabalho na educação se organiza na atuação do professor, que através do seu saber, leva o conhecimento aos alunos, para que esses, como objetos de trabalho, se transformem em produtos, ou seja, em aluno “educado”. Esse aluno, por sua vez, passará a ser um meio de produção, já que dentro de uma lógica capitalista, ele representa mão de obra para o trabalho. Porém, para o aluno se transformar em produto e, posteriormente, em meio de produção, o mesmo tem que ter participação ativa no processo. É preciso que ele seja um consumidor do trabalho desenvolvido pelo professor.



Seguindo essa lógica, temos que, as participantes da pesquisa, quando desempenham seu papel de professoras, não identificam no aluno com SD o objeto a ser transformado, devido à deficiência que este apresenta. Elas acreditam que esse aluno não é capaz de consumir o produto que elas lhes oferece, que é o conhecimento, e, portanto, não aprende o que lhe é ensinado e não se transforma em produto. Conseqüentemente, a criança com SD não representa mão de obra para o mercado de trabalho e, sendo assim, na visão das professoras, não há porque se ocupar com ela.

Em decorrência disso, para ter harmonia em sala e satisfação no trabalho enquanto professor, as professoras passaram a excluir a criança com SD, oferecendo a ela atividades paralelas para mantê-la ocupada, e até mesmo a esquecendo em sala de aula, caracterizando o processo de inclusão como “uma exclusão, dentro da inclusão”. Porém, mesmo com a exclusão consumada, as professoras alimentaram a ideia de que os alunos com SD estavam sendo beneficiados quando elas os tratavam de maneira privilegiada, não o colocando de castigo ou lhe oferecendo brinquedos, enquanto as demais crianças desenvolviam atividades pedagógicas.

Em minhas observações, pude presenciar uma das professoras levando a criança com SD até outra sala, para que a mesma escolhesse um brinquedo. Após retornarem à sala onde estavam as demais crianças, a aluna com SD ficou brincando, enquanto o restante da classe desenvolvia atividades de escrita. Apesar de ter ficado evidente, em minhas observações, a maneira diferenciada como essas crianças são tratadas, seja pela atitude de proteção das professoras, ou por serem excluídas durante algumas atividades propostas em classe, as participantes da pesquisa, através de seus discursos, demonstraram acreditar que estavam beneficiando a criança com SD. A forma inconsciente de excluir a criança com necessidades especiais do processo educacional, não permitiu às participantes da pesquisa ter a noção de que elas acentuavam ainda mais a maneira discriminatória como a criança é vista. Os professores, por seguirem a lógica de uma escola meritocrática e homogeneizadora, agem de maneira automática, e acabam excluindo aqueles que não se ajustam aos padrões de aluno eficiente (SANTOS; OLIVEIRA, 2012), reforçando, assim, o estereótipo de que a criança com deficiência não é capaz de aprender.

A partir dessa realidade, vista pelo ângulo das professoras, a proposta de inclusão aos moldes como foi concebida teoricamente, não está acontecendo, pelo fato de as necessidades das crianças com SD não abarcarem o componente educacional, e sim o social. As professoras entendem que a inclusão é “*não privar a criança de uma infância junto com outras crianças*

[com desenvolvimento típico]”, e proporcionar a ela a oportunidade de “*ser criança igual às outras*”. Porém, o fato de estar acontecendo apenas do ponto de vista social, e deixando a desejar “*pra parte cognitiva, pra parte de aprendizagem*”, as participantes consideram que a inclusão está “*capenga*”, e “*não funciona*”. Em minhas observações pude constatar que só houve interação da criança com SD em momentos de recreação e atividades lúdicas, em que o conhecimento cognitivo não era questionado e nem exigido, o que confirma a concepção das professoras em relação a esse processo. Apesar de levar em conta que a criança está usufruindo da inclusão, no que diz respeito à interação e “*socialização dentro da sala*”, as participantes acreditam que a escola comum não é lugar para isso e que elas podem interagir com outras crianças, em outros espaços, que não o da escola comum.

A importância da socialização é inquestionável, uma vez que ela representa a apropriação da cultura pela criança, e sua inserção na sociedade (MARQUES, 2007). Porém, assim como as participantes da pesquisa, o próprio sistema educacional vem privilegiando apenas o aspecto da socialização da criança com necessidades especiais na escola comum e, deixando para o segundo plano, os saberes escolares, a formação, e o desenvolvimento de habilidades desses alunos (CROCHÍK et al. 2009; MARQUES, 2007). Isso ocorre, devido à prevalência da ideia de que essas crianças não têm capacidade de aprender e, sendo assim, a prioridade, no desenvolvimento delas, passa a ser nos aspectos voltados para a comunicação, para o relacionamento interpessoal, para os hábitos de higiene e demais aspectos voltados para a socialização (MARQUES, 2007).

Diante disso, para as participantes da pesquisa, o lugar da criança com SD não é na escola comum, e a única solução que se tem para o descompasso entre as necessidades de cuidado dessa criança e a necessidade educacional daquelas com desenvolvimento típico, é o reconhecimento de que, de fato, o que se vive hoje na educação infantil, é a exclusão da criança com SD, e não a inclusão escolar.

## *6 Considerações Finais*

Esta pesquisa objetivou analisar as experiências de professoras da educação infantil, no processo de inclusão de crianças com SD na rede comum de ensino. Para tanto, adotamos o pensamento problematizador de Paulo Freire, que pela sua concepção dialógica, nos permitiu interagir e refletir juntamente com os professores sobre suas experiências acerca do fenômeno em foco e, assim, apreender, construir e interpretar os sentidos e os significados do processo de inclusão destas crianças na escola comum.

Para alcançarmos o objetivo proposto, percorremos as etapas de identificação dos sentidos atribuídos pelas professoras a esse processo de inclusão escolar. Organizamos os resultados dessa análise em três unidades de sentidos, cada uma delas, composta por seus subtemas. A figura abaixo apresenta, de forma esquemática, a composição destas unidades, ressaltando a complementaridade entre suas partes.

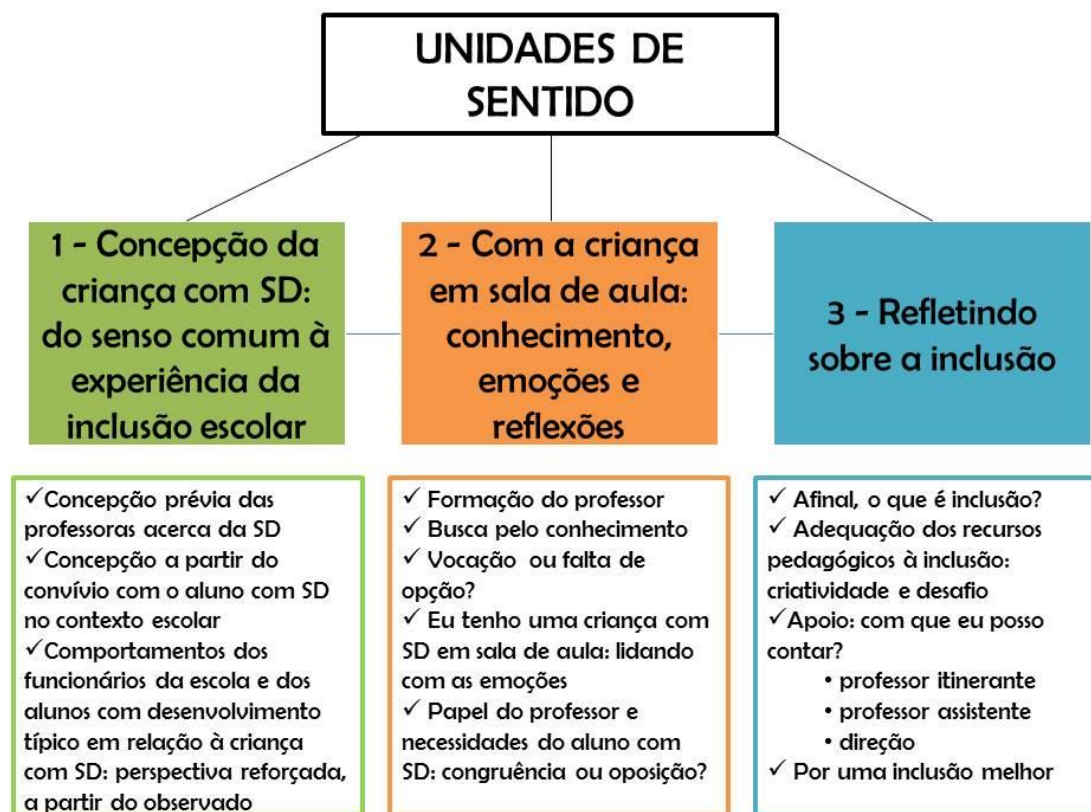


Figura 1: Representação esquemática das três unidades de sentido atribuídas pelas professoras participantes da pesquisa, ao processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, na educação infantil.

A criança com SD, em decorrência de suas características fenotípicas e do comprometimento cognitivo, é alvo fácil de preconceitos e estereótipos, que a leva ser subestimada na sua capacidade física e intelectual. No presente estudo, as professoras, anteriormente à interação com os alunos com SD, revelaram possuir uma concepção prévia

em relação a essa criança, fundamentada em seus contextos socioculturais, em informações recebidas e na interação com estas crianças fora do ambiente escolar. As professoras demonstraram um olhar focado apenas na deficiência da criança, reforçando o preconceito que existe em relação a ela.

A partir da convivência com o aluno com SD na escola comum, oportunizada pela sua *presença em sala de aula* e pelas *reflexões* advindas do processo de ser um protagonista da inclusão escolar, as participantes confirmaram os conceitos prévios que tinham a respeito dessa criança, pois diagnosticaram que ela exige uma atenção especial do professor, levando-o a um desgaste físico e emocional maior. A descrença na capacidade deste aluno também foi evidenciada pelas professoras, a partir da vivência com o mesmo, principalmente quando elas se depararam com o atraso significativo de linguagem que essas crianças apresentavam e com a necessidade de cuidados que elas requeriam. Para as professoras, a criança com SD não é capaz de se desenvolver e de aprender como as crianças com desenvolvimento típico, o que as levaram a tratá-la de maneira diferenciada em relação aos demais alunos, e a acreditar que a escola comum não é o melhor ambiente para essas crianças. Essa concepção das professoras foi reforçada quando as mesmas se viram exercendo a função de cuidadora do aluno com SD, atendendo às suas necessidades de cuidado, principalmente nas esferas alimentar e de higiene, e também a partir do comportamento dos funcionários dos CERs e das crianças com desenvolvimento típico, que dispensavam a este aluno um tratamento diferenciado.

No processo de nossa interpretação desses sentidos, articulado com conceitos da literatura, sistematizado a partir da análise temática indutiva dos dados, organizamos os resultados em três núcleos de significado, ilustrados a seguir:

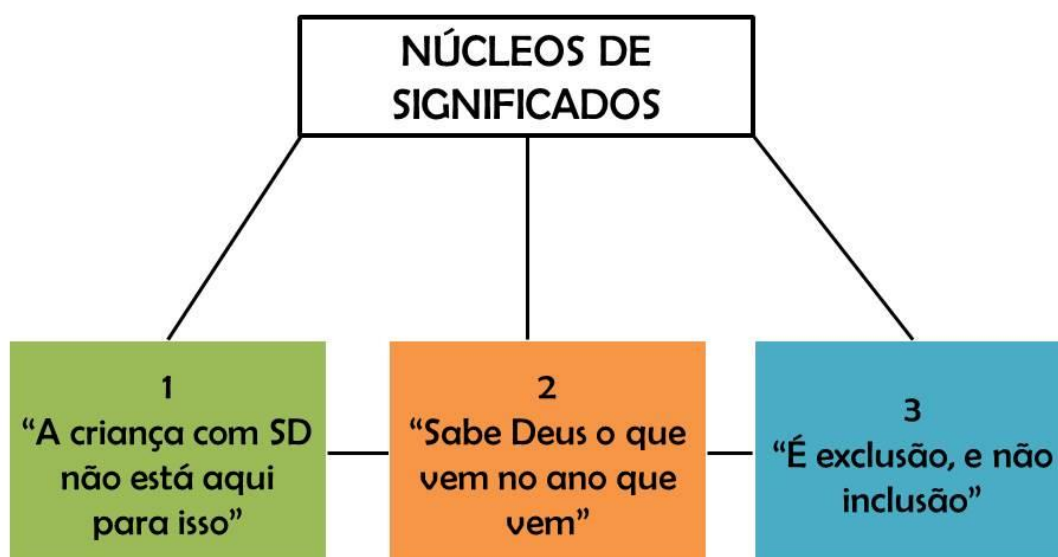


Figura 2: Representação esquemática dos três núcleos de significados, que retratam as experiências atribuídas pelas professoras ao processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, na educação infantil.

O olhar das professoras, com foco nas deficiências que a criança com SD apresenta, está relacionado com a identidade que foi construída para ela socialmente, que desconsidera a diversidade e que a coloca como um ser inadequado. Isso faz com que essas crianças sejam estigmatizadas e, conseqüentemente, excluídas do mundo social, principalmente no âmbito escolar, onde se privilegia o perfil de aluno eficiente. É preciso que os educadores mudem seu olhar em direção às crianças com SD, deixando de focar nas suas limitações e se voltando para suas potencialidades, já que quando o professor não acredita na capacidade do aluno, ele deixa de investir em sua aprendizagem. Para tanto, é preciso romper com o conceito de identidade que está associado à homogeneidade e que não reconhece a distinção entre os seres, e passar a considerar a diferença como uma característica comum à espécie humana, e dar aos indivíduos a oportunidade de mostrar o melhor de si.

No presente estudo, o modo consciente como as professoras justificaram suas dificuldades para trabalhar com o processo de inclusão foi atribuído à falta de capacidade e de preparo para atender a uma criança com SD, em decorrência da má formação teórica e prática que tiveram na universidade, quanto à educação especial. Esse achado reforça outros estudos disponíveis na literatura, e já explorados anteriormente, os quais apontam que a formação desses profissionais é insuficiente e inadequada, e que, raramente, a temática da inclusão é

abordada em sala de aula, tanto no magistério, em nível médio, quanto no curso de graduação. Além disso, os educadores foram formados com base no perfil de escola excludente, que utiliza um método tradicional de ensino, tendo como referência alunos com desenvolvimento típico, que seguem o mesmo padrão de aprendizagem. Diante desta dificuldade encontrada pelas participantes da pesquisa, fica evidente a necessidade de introduzir temas sobre educação especial durante a formação inicial do professor e oferecer a eles conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula. A formação de professores deve estar fundamentada na articulação entre teoria e prática, possibilitando ao profissional da educação um contato direto com a realidade na qual irá atuar.

As professoras, apesar de, demonstrarem insatisfação quanto ao preparo que tiveram na universidade, após o curso de graduação, com exceção de uma, não foram buscar formação específica na área de educação especial, mesmo com a disponibilidade de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do município, e reconhecendo que há uma possibilidade cada vez maior de receber uma criança com necessidades especiais, diante da prática da inclusão presente na realidade em que estão inseridas. Em suas perspectivas, esse desinteresse está relacionado ao tipo de curso oferecido, à falta de tempo, e também ao fato de não desejarem trabalhar com esse público alvo. Contudo, isto, provavelmente, também se deve ao preconceito presente na concepção das professoras, uma vez que, em nossa sociedade, a pessoa com deficiência é vista por suas impotências, e como tal, não deveria frequentar a escola comum por não ser capaz de aprender. Diante disso, o grande desafio para os cursos de formação é dar aos professores conhecimentos necessários que os levem a novas atitudes frente às diversidades. Para tanto, é fundamental motivá-los a refletir sobre suas crenças e valores frente ao processo de inclusão escolar, com cursos que ultrapassem a esfera cognitiva e promova a prática reflexiva.

A inserção do aluno com necessidades especiais na escola comum significou para as participantes da pesquisa uma imposição, frente a uma determinação legal. Elas se viram obrigadas a aceitar esses alunos em sala de aula, o que as levaram a se sentir inseguras e assustadas. Estas emoções foram ainda agravadas, pela falta de informação a respeito da criança e de suas particularidades, uma vez que as professoras receberam o aluno com deficiência sem, contudo, obter dados sobre ele. Para as participantes, para trabalhar com crianças com necessidades especiais, é preciso estar disposto a isso, assim como ter vocação para algo. Porém, após a implementação das leis que obrigam as escolas comuns a aceitar essas crianças, as professoras passaram a recebê-las, independente de sua vontade e de sua

vocação, o que significou para elas um fardo. Diante disso, as professoras revelaram temer a possibilidade de ter que passar novamente pela experiência da inclusão escolar no ano seguinte, por considerarem que seria um ano atípico, pelo excesso de demandas, caso isso viesse a ocorrer.

Frente à situação indesejada, que é a inclusão escolar de uma criança com SD, as professoras desenvolveram estratégias de enfrentamento, que se efetivaram através de movimentos contrários à inclusão, a fim de amenizar o sofrimento que esse processo lhes causou. Contudo, pode-se considerar que as atitudes de enfrentamento das professoras para lidar com suas emoções são negativas, uma vez que não colaboraram para a resolução das dificuldades. A inclusão escolar não se efetiva apenas a partir de políticas educacionais, mas também da disposição dos professores em aceitar as diferenças. É difícil separar o processo de inclusão escolar dos valores pessoais, e em nossa cultura, em que o estigma e o preconceito voltados para a pessoa com deficiência estão presentes, há uma maior dificuldade do professor em lidar com essa situação. É desejável que todo educador goste e se sinta motivado para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão, na capacitação de professores.

Diante da falta de opção, as participantes se viram na condição de estar vivendo o processo de inclusão, a partir de uma responsabilidade individual, devido à falta de recursos pedagógicos, professores assistentes e apoio da direção escolar. No âmbito dos recursos pedagógicos, as professoras apresentaram dificuldades relacionadas à elaboração de material dirigido ao aluno com SD, principalmente no que diz respeito às atividades de alfabetização. Pelo fato de não existir um conteúdo específico a ser trabalhado com esse público alvo, as professoras se sentiram livres para elaborar atividades direcionadas à criança com SD, sem qualquer orientação, e com o fator agravante da falta de tempo para prepará-las e também para aplicá-las em sala de aula, por meio de um atendimento individualizado. Além disso, a maioria das professoras não contou com o apoio de um professor assistente, fator esse que elas consideraram primordial para a execução de atividades acadêmicas com o aluno com necessidades especiais. Algumas professoras também demonstraram insatisfação quanto à qualidade das orientações recebidas pelas professoras itinerantes, responsáveis por orientar os professores que tem em sala de aula alunos com deficiência.

Dentro de um contexto inclusivo, é fundamental a construção de um currículo flexível, que se adeque às necessidades do aluno, e que permita ao professor apreender a singularidade de cada um, explorando, assim, suas potencialidades. Diante desse novo



paradigma, não há mais espaço para um currículo em prol da homogeneidade, que prioriza apenas os alunos com desenvolvimento típico. Também se faz necessário o apoio de um professor assistente em sala de aula, desde que este auxilie e facilite a inclusão do aluno com deficiência, sem, contudo, prejudicar sua interação com os demais alunos e comprometer o trabalho da professora responsável.

Frente à condição de assumir de forma solitária a inclusão escolar, as professoras passaram a desenvolver estratégias para fazer a sala de aula funcionar, e elas conseguem desenvolver seu papel de educadora. Para tanto, as participantes da pesquisa precisaram neutralizar a presença do aluno com SD em classe, visto que, na concepção das mesmas, as necessidades desse aluno estão voltadas para as questões de higiene, conforto e interação social, que por sua vez, superam a necessidade de educação. O professor para se sentir útil e conseguir desenvolver atividades condizentes com a função a que se propõe, ele precisa ter um público ávido que dê a ele uma devolutiva do seu trabalho, porém, os componentes do desenvolvimento cognitivo do aluno com SD não permitem que, educacionalmente, esse aluno dê ao professor os resultados esperados, levando-o a se sentir frustrado.

A partir dessa realidade, a inclusão não está acontecendo da forma como foi concebida teoricamente, pelo fato de as necessidades sociais destas crianças superarem aquelas voltadas para o campo educacional. Assim, o que se vê é uma prática que vem favorecendo o processo de exclusão, e não a inclusão. Mudar este cenário requer muito mais que uma boa formação para o professor e investimentos em recursos pedagógicos, o que comumente tem sido apontado como fatores que desafiam a inclusão escolar. Os significados da experiência de inclusão escolar de crianças com SD na educação infantil, atribuído pelas professoras, apresenta oportunidade de analisar este processo a partir de uma nova perspectiva. É necessária uma mudança de paradigma, que contemple a diversidade, e traga a tona concepções de respeito, tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão, aliados à valorização do professor em sala de aula, sem, contudo, desconsiderar as necessidades da criança com SD.

## *Referências*

AAIDD (2008). FAQ on intellectual disability and the AAIDD definition. Disponível em: <<http://aaidd.org/>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

ABBEDUTO, L.; WARREN, S. F.; CONNERS, F. A. Language Development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. **Mental Retardation and developmental disabilities research reviews**, New York, v. 13, p. 247- 261, 2007.

ABDELHAMEED, H. The development and provision of educational services for children with intellectual disabilities in Egypt. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 13-18, 2010.

AGALLOTIS, I.; KALYVA, E. A survey of Greek general and special education teacher's perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 543-551, 2011.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

ARSENIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência**: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema, 2007.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BAPTISTA, C. R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.) **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-27.

BARBOUR, R. (org.) **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BELO, C.; CARIDADE, H.; CABRAL, L.; SOUSA, R. Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, Rio de Janeiro, n. 22, 2008.

BERTOLI, M.; BIASINI, G.; CALIGNANO, M. T.; CELANI, G.; GROSSI, G. De; DIGILIO, M. C.; FERMARIELLO, C. C.; LOFFREDO, G.; LUCHINO, F.; MARCHESE, A.; MAZOTTI, S.; MENGHI, B.; RAZZANO, C.; TIANO, C.; ZAMBON HOBART, A.; ZAMPINO G.; ZUCCALÀ, G. Needs and challenges of daily life for people with Down syndrome residing in the city of Rome, Italy. **Journal of Intellectual Disability Research**, Malden, v. 55, part 8, p. 801-820, 2011.

BONOMO, L. M. M.; ROSSETTI, C. B. Aspectos percepto-motores e cognitivos do desenvolvimento de crianças com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 723-734, 2010.

BORGES, D. C. P.; ALMEIDA, M. L. O grupo de formação continuada: múltiplos olhares sobre a questão da inclusão escolar. In: ALMEIDA M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 95-103.

BOYLE, C.; SCRIVEN, B.; DURNING, S.; DOWNES, C. Facilitating the learning of all students: the “professional positive” of inclusive practice in Australian primary schools. **Support for Learning**, Malden, v. 26, n. 2, p. 72-78, 2011.

BRANDÃO, C.R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 252 p.

BRASIL, **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia – Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Parecer NE/CP9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 fev. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196/96 **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.**– CNS. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL, Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, p. 77-101, 2006.

BRITO, J.; CAMPOS, J. A. P. P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 45-58, 2013.

BUCKLEY, S.; BIRD, G. Including children with Down syndrome. **Down Syndrome News and Update**, Reino Unido, v. 1, n. 1, p. 5-13, 1998.

BUCKLEY, S.; BIRD, G.; SACKS, B.; ARCHER, T. A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. **Down Syndrome Education International**, Inglaterra, v. 9, n. 3, p. 54-67, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 104-112.

CAPONE, G. T. Down Syndrome genetic insights and thoughts on early intervention. **Infants Young Child**, Washington, v. 17, n. 1, p. 45-58, 2004.

CARDOSO, M. H. C. A. Uma produção de significados sobre a síndrome de Down. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 101-109, 2003.

CARLINI-COTRIN, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.

CARNEIRO, K. C. O. **O processo de inclusão de uma criança com síndrome de Down na educação infantil**. 2009. 132 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; LIMA e DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 174-184, 2013.

CROCHIK, J. L.; PEDROSSIAN, D. R. S.; ANACHE, A. A.; MENESES, B. M.; LIMA, M. F. E. M. Análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 565 -582, 2011.

CROCHIK, J. L.; FRELLER, C. C.; LIMA e DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

CROCHIK, J. L.; FERRARI, M. D.; HRYNIEWICZ, R. R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R. B. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 46, p. 55-70, 2006.

CUCKLE, P. Getting in and staying there: children with Down syndrome in mainstream schools. **Down Syndrome Education International**, Inglaterra, v. 6, n. 2, p. 95-99, 1999.

de GRAAF, G. Supporting the social inclusion of students with Down syndrome in mainstream education. **Down Syndrome Education International**, Inglaterra, v. 2, n. 2, p. 55-62, 2002.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p. 415-428, 2010.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

DEMO, P. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C.R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Orgs.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p.269-288, 2009.

DUEK, V. P.; NAUJORKS, M. I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 176-189.

EMAN, G. The social and educational impacts of the first national Down syndrome support group in the UAE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Malden, v. 6, n. 3, p. 134-142, 2006.

FARIA, J. B.; SEIDL, E. M. F. Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 381-389, 2005.

FERNADES, I. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. **Texto & Contexto Enfermagem**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2006.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V.; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p. 397-414, 2010.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Orgs.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.



FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S.; GRUEN, R. J.; De LONGS, A. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 50, n. 3, 1986, p. 571-579.

FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva**: estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269 f. (Tese de Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

FONSECA, M. M. L. B. **Os desafios da inclusão de alunos com Síndrome de Down**. 2012. 135 f. (Dissertação de Mestrado) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, 2012.

FOX, S.; FARREL, P.; DAVIS, P. Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. **British Journal of Special Education**, Malden, v. 31, n. 4, p. 184-190, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire [tradução de Kátia de Mello e Silva]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.) **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

FREITAS, S. N.; PAVÃO, S. M. O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, 2012.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GARCIA, L. B.; ROMAN, E.; NASCIMENTO, L. V.; AVOLETA, M. E.; ESCUDEIRO, E. T. Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n. 87-88, 2006, p. 21-25.

GEORGIADI, M.; KALYVA, E.; KOURKOUTAS, E.; TSAKIRIS, V. Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: effect of the type of school. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, Malden, n. 25, p. 531-541, 2012.

GIANOTTEN, V.; WIT, T. Pesquisa participante em um context de economia camponesa. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 158-188.

GILMORE, L. A.; CAMPBELL, J.; CUSKELLY, M. Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 50, n. 1, p. 65-76, 2003.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GLAZZARD, J. Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. **Support of Learning**, Malden, v. 26, n. 2, p. 56-63, 2011.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusive**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 69-91.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

GUHUR, M. L. P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 381-398, 2007.

HOEPLER, L. T. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência**: mediações que se estabelecem no contexto imediato. 2007. 312 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

HOLDEN, B.; STEWART, P. The inclusion of students with Down syndrome in New Zealand schools. **Down Syndrome News and Update**, Inglaterra, v. 2, n. 1, p. 24-28, 2002.

HUGHES, J. Inclusive education for individuals with Down syndrome. **Down Syndrome News and Update**, Inglaterra, v. 6, n. 1, p. 1-3, 2006.

JOHNSON, D. Listening to the views of those involved in the inclusion of pupils with Down's syndrome into mainstream schools. **Support for Learning**, Malden, v. 21, n. 1, p. 24-29, 2006.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011. Edição Especial.

KITZINGER, J. Grupos focais. In: POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 32-43.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusive**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C.R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81

LENY, A. B. T. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 431-440, 2008.

LEONARDO, N. S. T.; TOLLER BRAY, C.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, 2009.

LEONELLO, V. M. Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais. 2012. 164 f. (Tese de Doutorado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. 2012.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011.

LUCKASSON, R.; REEVE, A. Naming, defining, and classifying in mental retardation. **Mental retardation**, Washington, v. 39, v. 1, p. 47-52, 2001.

LUIZ, F. M. R.; BORTOLI, P. S; FLORIA-SANTOS, M.; NASCIMENTO, L. C. A inclusão da criança com síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, 2008.

LUIZ, F.M.R. **Experiências de famílias de crianças com síndrome de Down no processo de inclusão na rede regular de ensino**. 2009. 116 f. (Dissertação de Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: experiências contadas pelas famílias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 127-140, 2012.

LUIZ, F. M. R.; PFEIFER, L. Z.; SIGOLO, S. R. R. L.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão de crianças com síndrome de Down. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 649-658, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 125-142, 2011. Edição Especial.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64p.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira.** 2007. 344 p. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / Universidade Lumière Lyon 2. 2007.

MARTINS, L. A. R. Análise de dois cursos de pedagogia, do Probásica/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 140-149.

MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino.** 2006. 150 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via de colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 29-44.

MENDES GONÇALVES, R. B. **Tecnologia e organização social das práticas de saúde**: características tecnológicas do processo de trabalho na rede estadual de Centros de Saúde de São Paulo. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MENEGOTTO, L. M. O.; MARTINI, F. O.; LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 155-168, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental, Unimep, 2003.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N.; GUSMÃO, F. A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

MUKHERJEE, S.; LIGHTFOOT, J; SLOPER, P. The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: what does it mean for teachers? **Educational Research**, London, v. 42, n. 1, p. 59-72, 2000.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, 2012.

NUNES, M. D. R.; DUPAS, G. Independência da criança com síndrome de Dow: a experiência da família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 19, n. 4, 2011.

OMOTE, S. Aparência e competência em Educação Especial. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 1990. p. 11- 25.

\_\_\_\_\_. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 252-272, 2006.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 429-446, 2007.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Síndrome de Down**: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

PETLEY, K. An investigation into the experiences of parents and head teachers involved in the integration of primary aged children with Down's syndrome into mainstream school. **Down Syndrome Research and Practice**, Inglaterra, v. 2, n. 3, p. 91-96, 1994.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p.13-43, 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. Disponível em: <<http://www.araraquara.sp.gov.br/Pagina/Default.aspx?IDPagina=2995>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 57-78.

PUECHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. 306p.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores**. 2006. 215 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos...para onde vamos? **Horizontes**, v. 25, n. 1, p. 87-98, 2007.

RODRIGUES, D.; LIMA RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2011.

RODRIGUES, E. C.; ALCHIERI, J. C. Avaliação da características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 107-116, 2009.



ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, p.71-86, 2011.

SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações**, Coimbra, n. 8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, G. T.; OLIVEIRA, M. S. Estigmas e representações sociais: desafios para a interação entre professores e alunos com síndrome de Down. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 5, p. 55-69, 2012.

SANTOS, B. C. M. **Competência percebida e aceitação social em crianças e adolescentes com deficiência intelectual**: estudo nos contextos de ensino regular versus ensino especial. 2010. (Dissertação). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2010.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005

SANT'ANNA, M. M. M. Conviver com a síndrome de Down em escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 709-712, 2012

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A.; BORTHWICK-DUFFY, W. S.; BRADLEY, V.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; GOMEZ, S. C.; LACHAPELLE, Y.; REEVE, A.; SNELL, M. E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M. J.; THOMPSON, J. R.; VERDUGO, M. A.; WEHMEYER, M. L.; YEAGER, M. H. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. (org). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidades cerebral na síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SILVA, T. P.; SILVA, A. F.; TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J. Atribuições de falsas crenças no desenvolvimento de linguagem de crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 2, p. 213-218, 2010.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMITH, D. D. Welcome to the TESE Special Issue about the Special Education Faculty Needs Assessment Project. **Teacher Education and Special Education**, v. 35, n. 2, p. 97-100, 2012.

SOUZA, S. M. C. A inclusão escolar e suas implicações sociais. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 11, n. 21, 2002.

SPANO, C. **Disabilities in early childhood**: How prepared are educators? In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Education. Department of Elementary Education, 2010.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carência e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais: acesso e qualidade. 1994.

URBINA, C.; SIMÓN, C.; ECHEITA, G. Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de um marco inclusivo. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, v. 34, n. 2, p. 205-217, 2011.

VALENTIN, J. P. Identidade pessoal e social: Entre a semelhança e a diferença. **Psychologica**, Coimbra, n. 47, p. 109-123, 2008.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

WHO. Internacional classification of diseases – ICD 10 online. Genebra: 2007. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

## *Apêndices*

## APÊNCIDE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: o olhar do professor.

**Pesquisadora:** Flávia Mendonça Rosa Luiz

**Orientadora:** Lucila Castanheira Nascimento

Meu nome é Flávia Mendonça Rosa Luiz, sou fonoaudióloga, aluna de Doutorado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP (EERP-USP) e sou responsável por esta pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento.

Convido você a participar deste estudo, que tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências no processo de inclusão de crianças com síndrome de Down na rede regular de ensino. Dizendo de outro modo, nós gostaríamos de conhecer os fatores que auxiliam ou dificultam o processo de inclusão dessas crianças na visão dos professores e, juntas, eu e os professores participantes, identificarmos qual seria o conhecimento que vocês precisariam ter para oferecer um cuidado mais individualizado a essas crianças na escola, articulado com outros setores, como o da saúde. Para isso precisaremos nos encontrar algumas vezes para conversar, individualmente e em grupo com outros professores e, se você consentir, os encontros individuais serão gravados e, aqueles em grupo, serão gravados e filmados. Esses encontros ocorrerão no seu local de trabalho, dentro de sala de aula e também em reuniões grupais realizadas na Sede da Secretaria de Educação deste município, nos dias e horários estipulados pela responsável da Educação Especial. A pesquisadora atuará como facilitadora das reuniões em grupo, momento este em que serão discutidos aspectos relacionados à inclusão escolar. Estima-se que os encontros grupais terão duração de quatro meses e tudo o que for dito por você ou discutido nos grupos serão utilizados somente para essa pesquisa e serão analisados por mim e por minha orientadora. Eu também vou precisar acompanhar você durante um ou mais dias típicos do seu trabalho na escola, durante algumas horas ou por toda a sua jornada de trabalho nesse dia, para observar que tipo de atividade você realiza, como são seus encontros com outros professores e alunos, ou seja, meu objetivo será observar questões que podem nos ajudar a entender melhor aspectos que podem influenciar no processo de inclusão das crianças com síndrome de Down na educação infantil. Eu lhe garanto que todas as informações provenientes dessa pesquisa estarão sobre meus cuidados, guardadas em local seguro. Seu nome verdadeiro não irá aparecer e se você não quiser responder a alguma pergunta, não terá qualquer problema. Nossas conversas que serão gravadas, também serão passadas para o papel por mim, sendo que você pode pedir para lê-las, se quiser. Sua participação é completamente voluntária e, portanto, você não receberá qualquer remuneração por sua contribuição nesse estudo e você também não precisará gastar nada por estar participando, pois eu me deslocarei até você na escola e os grupos serão realizados nos momentos em que já estará prevista a sua participação nas reuniões na Sede da Secretaria de Educação.

Em relação aos benefícios provenientes dessa pesquisa, acreditamos que você poderá se beneficiar das discussões feitas nos encontros com outros professores e, também da oportunidade de repensar o processo de inclusão. Quanto aos possíveis riscos, consideramos que os benefícios superam os riscos, mas você pode se sentir incomodada diante de algum tema proposto pelos outros professores para serem discutidos no grupo ou também pode se sentir constrangida quando eu estiver te acompanhando em sua rotina na escola, o que chamamos de observação do seu dia a dia. Se isso ocorrer, você poderá me informar e nós

poderemos interromper a atividade que estiver causando o incômodo, retomando em outro momento ou não, conforme seu desejo.

Acrescento, ainda, que você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que seja prejudicado por isso. Se esse for o seu desejo, você poderá entrar em contato comigo e se você tiver alguma dúvida, também poderá me perguntar ou me contatar através do endereço, e-mail e telefone abaixo.

Agradecemos a sua colaboração.

Pesquisadora responsável:

Flávia Mendonça Rosa Luiz-Doutoranda da EERP-USP

e-mail: flaviamrosa@hotmail.com

Orientadora:

Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento

Endereço: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Avenida Bandeirantes, 3900- Campus Universitário

Ribeirão Preto- SP CEP: 14040-902 Fone: (16) 36023435

Após ter conhecimento sobre como poderei colaborar com esta pesquisa, concordo com minha participação, não tendo sofrido nenhuma pressão para isto.

Professora – Eu, \_\_\_\_\_, concordo com a minha participação no estudo e estou ciente de que a qualquer momento poderei desistir de colaborar, sem nenhuma espécie de prejuízo. Concordo, também, que os encontros grupais sejam gravados e filmados e que os individuais sejam gravados. Estou de acordo também com a observação que a pesquisadora irá realizar do meu dia a dia no trabalho na escola, estando sempre ao meu lado. Recebi uma cópia deste documento, assinado por mim e pela pesquisadora principal, e tive a oportunidade de discuti-lo com a pesquisadora.

Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Pesquisadora

---

Participante

---

Orientadora

## APÊNDICE B

### ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

#### 1- Escola

- ✓ Código
- ✓ Descrição da estrutura física
- ✓ Rotina das atividades escolares
- ✓ Recepção dos alunos
- ✓ Número de professores em sala de aula
- ✓ Presença de professor assistente em sala de aula
- ✓ Descrição dos recursos que compõe a sala de aula e a escola, além de outros espaços de interação do professor com os alunos

#### 2- Professor

- ✓ Idade
- ✓ Grau de escolaridade
- ✓ Tempo de formação
- ✓ Formação complementar/pós-graduação
- ✓ Período da jornada de trabalho
- ✓ Outras ocupações
- ✓ Experiências anteriores com inclusão de crianças com síndrome de Down
- ✓ Quantidade de aluno em sala de aula
- ✓ Quantidade de aluno com deficiência em sala de aula
- ✓ Interação com os alunos, professores e funcionários
- ✓ Interação com a criança com deficiência intelectual
- ✓ Comportamentos verbais e não verbais com os alunos
- ✓ Abordagem ao aluno deficiente no contexto escolar
- ✓ Auxílio para trabalhar com o aluno deficiente

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA A COLETA DE DADOS – GRUPO FOCAL

- 1- Inclusão da criança com síndrome de Down
  - ✓ O aluno com síndrome de Down
  - ✓ O preparo do professor
  - ✓ Experiências anteriores
  
- 2- Dinâmica da sala de aula
  - ✓ Comunicação
  - ✓ Interação
  - ✓ Tempo dedicado ao aluno com síndrome de Down
  - ✓ Atividades/Método
  - ✓ Professor assistente
  
- 3- Benefícios e limitações da inclusão
  - ✓ Para o aluno com síndrome de Down
  - ✓ Para os alunos com desenvolvimento típico
  - ✓ Para os professores

Observação: são questões que podem auxiliar na condução dos grupos focais, mas que não, necessariamente, serão discutidas nesta ordem ou em seu conteúdo. Os participantes dos grupos serão motivados a discutir aspectos importantes para eles, com relação ao fenômeno em estudo.



*Anexo*

## ANEXO

## APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902 - Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518  
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP**

Of.CEP-EERP/USP – 275/2013

Ribeirão Preto, 18 de Novembro de 2013.

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 05 de abril de 2012.

**Protocolo CAAE: 01287112.6.0000.5393**

**Projeto:** Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: o olhar do professor.

**Pesquisadores:** Lucila Castanheira Nascimento  
Flávia Mendonça Rosa Luiz

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

  
**Prof.ª. Dr.ª. Claudia Benedita dos Santos**  
Coordenadora do CEP-EERP/USP

**Ilma. Sra.**

**Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento**  
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública  
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP