

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Érica Andreia Cortez Monteiro

SÍNDROME DE *DOWN*:
CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Érica Andreia Cortez Monteiro

**SÍNDROME DE *DOWN*:
CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada para Defesa como requisito para aprovação para obtenção do Título de Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dr^a Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M775s Monteiro, Érica Andréia Cortez
Síndrome de Down: concepções e percepções docentes. /
Érica Andréia Cortez Monteiro. – 2019.
204f. : il.
Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Síndrome de Down. 2. Educação inclusiva. 3. Educação
especial. 4. Formação docente. 5. História oral. I. Título.

CDD – 371.9

Érica Andreia Cortez Monteiro

**SÍNDROME DE *DOWN*:
CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada para Defesa e aprovação para obtenção do Título de Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dr^a Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Valéria Barbosa de Magalhães

Universidade da USP

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

A inclusão se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p. 30)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a DEUS, pelo dom da vida e pelos constantes desafios, que me possibilitou realizar este trabalho.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, que acreditou em mim e em minha capacidade, que teve comigo um enorme carinho, soube respeitar minhas inúmeras dificuldades durante toda nossa jornada, que ouviu minhas angústias, compreendeu-me e apoiou. A ela minha eterna gratidão e admiração pela excelente profissional, mulher, mãe e exuberante ser humano. A levarei eternizada em minha história de vida e para sempre na memória.

Agradeço aos meus filhos Mayara e Felipe minhas fontes de energia e que compreenderam minhas ausências.

Ao meu esposo Emerson pelas lutas e superações juntas vividas, e pelo apoio.

A minha diretora Profa. Patrícia Baptistella, pelas inúmeras oportunidades concedidas, sem as quais eu não teria chegado até aqui.

Agradeço as professoras: Luciene Capucho, Claudia Cendretti, Vânia Fernandes e Francine Cunha e aos professores: Alexandre Gonçalves Pereira, Flaviano Pereira e Claudenir Dias pela: paciência, apoio e amizade.

As minhas amigas, Rubia Paula Dias, Silvia Maria da Silva Lopes e Alessandra Aparecida Soares Calil, como anjos protetores ou como fadas madrinhas, ajudando a acreditar em mim e incentivando a não desistir.

Aos demais professores e a equipe do curso do Mestrado da Universidade de Taubaté - UNITAU PPGEDH, pela amizade, abraços e conhecimentos compartilhados, cada um com sua maneira e compreensão; pelos laços que levarei

ao longo da minha vida. Em especial à Professora Dra. Roseli Albino dos Santos que esteve presente na banca de qualificação e pode contribuir muito com meu trabalho. Aproveito também para agradecer à Professora Dra. Valéria Barbosa de Magalhães, pela leitura atenta, indicação de leituras e carinho dos comentários feitos no exame de qualificação. Sem dúvida, o trabalho ficou melhor após seu olhar.

Aos meus amigos do Mestrado em Desenvolvimento Humano, que acompanharam o meu desempenho e formação, com companheirismo e solidariedade em especial Fábio Manzioli e Priscila Landim.

Grata, também aos professores entrevistados por terem confiado em mim suas vozes estas que foram o alicerce para que esta pesquisa se realizasse, e por terem dedicado seus tempos preciosos nas entrevistas e aprovando sua divulgação

RESUMO

O presente trabalho evidenciou as concepções e percepções docentes em relação aos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*. Foi feita uma pesquisa qualitativa, seguindo os critérios metodológicos da história oral temática, analisando percepções de 6 professores sobre possibilidades e limites dos processos ensino e de aprendizagem de crianças com síndrome de *down*. Para tanto, comparamos a importância da formação docente, verificamos, nas interações sociais, aspectos das percepções dos professores em relação aos processos de aprendizagem, compreendendo assim, o valor atribuído ao ensino inclusivo por parte dos professores. A pesquisa foi realizada em duas instituições escolares, uma escola regular de ensino fundamental anos iniciais, com 3 professores; e uma escola especializada com outros 3 professores na mesma cidade do Vale do Paraíba-SP. Essas escolas se assemelham pelo fato de ambas serem responsáveis pelo atendimento de crianças com síndrome de *down*. A pesquisa teve como instrumentos para coleta de dados a entrevista e a observação sistemática, que foram acompanhadas por um roteiro e um caderno de campo. As entrevistas foram gravadas, transcritas, textualizadas e transcriadas. Os dados coletados foram analisados com técnicas de análise documental e triangulação, favorecendo um diálogo entre os dados coletados, a revisão de literatura e a base teórica. A análise identificou, que sobre a formação dos professores, todos possuíam graduação e especializações na área da educação inclusiva, em suas falas afirmaram que a formação inicial não garantiu o preparo para atuar com o aluno com síndrome de *down*, destacando a importância da formação continuada para atuarem na área. Nas interações sociais verificamos por meio das narrativas e observações, que os professores valorizam trabalhos em grupos e interação com os alunos, tanto com o aluno com a síndrome de *down* como o demais aluno. Foram compreendidos os valores atribuídos ao ensino inclusivo pelos professores. Sendo que nas narrativas destacou-se a importância deste ser estabelecido por lei, mas também o respeito da diversidade e necessidade de apoio ao professor – que na maior parte do tempo se sente sozinho em seu fazer. Considera-se que os resultados apresentados são importantes para a compreensão de que as percepções dos professores vêm sendo mudadas, e que apontam possibilidades de aprendizagem para serem trabalhadas com o aluno com a síndrome de *down*, contribuindo para a promoção de reflexões sobre a formação docente, as interações e a educação inclusiva.

Palavras-chave: Síndrome de *Down*, Educação Inclusiva. Educação Especial. Formação Docente. História Oral. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

The present work evidenced teachers' conceptions and perceptions regarding the learning processes of the student with down syndrome. A qualitative research was carried out, following the methodological criteria of the oral history, analyzing the perceptions of 6 teachers about possibilities and limits of the teaching and learning processes of children with down syndrome. In order to do so, we compared the importance of teacher training, we verified, in social interactions, aspects of teachers' perceptions regarding learning processes, thus understanding the value attributed to inclusive teaching by teachers. The research was carried out in two school institutions, one elementary school regular school with 3 teachers; and a specialized school with 3 other teachers in the same city of Vale do Paraíba-SP. These schools are similar in that both are responsible for the care of children with down syndrome. The research had as instruments for data collection the interview and systematic observation, which were accompanied by a script and a field notebook. The interviews were recorded, transcribed, textualized and transcribed. The data collected were analyzed using document analysis and triangulation techniques, favoring a dialogue between the data collected, the literature review and the theoretical basis. The analysis identified that on the training of teachers, all had undergraduate and specializations in the area of inclusive education, in their statements stated that the initial training did not guarantee the preparation to work with the student with down syndrome, highlighting the importance of continuing education to work in the area. In social interactions, we verified through narratives and observations that teachers value work in groups and interact with students, both with the student with down syndrome and the other student. The values attributed to inclusive education by teachers were understood. Being that the narratives emphasized the importance of this being established by law, but also respect for diversity and need for support to the teacher - who most of the time feels alone in their doing. It is considered that the presented results are important for the understanding that the teachers' perceptions have been changed, and that they point out possibilities of learning to be worked with the student with down syndrome, contributing to the promotion of reflections on teacher education , interactions and inclusive education.

Key words: Down Syndrome. Inclusive Education. Special education. Teacher Training. Oral History. Human development.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CVI	Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
NEHO-USP	Núcleo de Estudo em História Oral da Universidade de São Paulo
ONU	Órgão das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
PNE	Plano Nacional de Educação
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SD	Síndrome de <i>Down</i>
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cerâmica olmeca representando uma criança sentada.....	34
Figura 2. Entre 400 a 800 d.C – Escultura.....	35
Figura 3. Estatueta Terra Cotta (cerca de 500 d. C).....	35
Figura 4. Cerca de 1460 – Pintura “Virgem e Criança”.....	36
Figura 5. <i>Virgin and Child painting</i> by Pintura virgem e infantil de Andrea Mantegna) (1431-1506).....	37
Figura 6 Pintura “Adoração do Menino Jesus”– Bélgica ou Alemanha, 1515.	38
Figura 7. Pintura “Madona e a Criança”, de Andrea Mantegna (1431-1506)...	38
Figura 8. Catherine Van Noort e sua Filha Elisabheeth (1593 – 1678).....	39
Figura 9 Translocação cromossômica	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de publicações científicas e seus títulos.....	24
Tabela 2 – Tabela 2 – demonstra a alfabetização pessoas com Deficiência Intelectual com idade de 5 anos ou mais, segundo o IBGE (2010).	46
Tabela 3 – Quadro sobre Integração e Inclusão.....	49
Tabela 4 – Síntese da educação especial na legislação	53
Tabela 5 – Descrição das entrevistas de professores que participaram da pesquisa.....	78
Tabela 6 – Observações.....	80
Tabela 7 – Quadro Estrutural da Escola Regular.....	89
Tabela 8 – Quadro Estrutural da Escola Especializada	90
Tabela 9 – Quadro informativo sobre os professores entrevistados: formação profissional, tempo de magistério, local de trabalho, tempo de trabalho na instituição pesquisada e formação continuada.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolarização de deficientes de 6 a 14 anos	44
Gráfico 2 – Taxa de Alfabetização, por região	45
Gráfico 3 – Percentual da população de 15 anos e nível de instrução	45
Gráfico 4 – Demonstra a evolução nas matrículas da educação especial.....	47
Gráfico 5 – Aumento de matriculas 2008-2016-transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 Delimitação do Estudo.....	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.5 Organização do Trabalho.....	21
2 REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 Panoramas das pesquisas e seus detalhamentos.....	23
2.2 Análise Geral da produção acadêmica pesquisada.....	25
2.3 Panorâmica Histórica: da deficiência e a abordagem da Síndrome de <i>Down</i>	32
2.4 Dados oficiais da escolarização e da inclusão.....	44
2.5 Convenções Mundiais e Política de Inclusão Educacional.....	48
2.6 Formação de professor – diversidade saberes necessários para a educação inclusiva.....	55
2.7 Interação social e desenvolvimento numa perspectiva sócio histórico da deficiência	64
3 NA TRILHA DA PESQUISA, PERCURSOS METODOLÓGICOS	71
3.1 História Oral metodologia qualitativa.....	73
3.2 História Oral e seus Colaboradores.....	74
3.3 Entrevistas e observação em História Oral.....	74
3.3.1 Entrevista em História Oral.....	74
3.3.2 Observação.....	80
3.4 Procedimentos para coleta de dados.....	81
3.5 Procedimentos para análise de dados.....	84
4 DISCUSSÃO SOBRE AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES	88
4.1 Caracterização das escolas.....	88
4.2 Vozes da história profissional e pessoal nas trajetórias docentes	91
4.3 A formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem.....	96

4.4 Olhares sobre a narrativa: Percepções e Aprendizagem.....	109
4.5 Interações Sociais: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.....	115
4.6 Possibilidades e Limites da educação inclusiva.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
6 REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	150
ANEXO I – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO.....	151
ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO REGULAR...	152
ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESPECIAL	153
ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
ANEXO V – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	158
APÊNDICES	161
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	162
APÊNDICE II – CADERNO DE CAMPO – ROTEIRO	164
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	165
APÊNDICE IV – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 001 - Prof. ^a EMÍLIA....	166
APÊNDICE V – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 002 – Prof. ITARD.....	174
APÊNDICE VI – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 003 - Prof. ^a TIZUKO ..	183
APÊNDICE VII – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 004 - Prof. ^a TERESA ..	189
APÊNDICE VIII – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 005 - Prof. ^a DÉBORA	197
APÊNDICE IX – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 006 - Prof. ^a MARIA	201

1 INTRODUÇÃO

Iniciei meus estudos em Psicologia devido ao aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. Era evidente, cada vez mais, a necessidade de professores especializados para atender a demanda.

No ano de 1993, ainda como estudante, iniciei o trabalho numa escola do Vale do Paraíba - SP com pessoas com síndromes e transtornos diversos, como o transtorno do espectro autista. Aprofundei meus conhecimentos em cursos com objetivo de criar melhores condições para o aprendizado desses alunos.

Realizei várias especializações no intuito de aprender cada vez mais sobre o direito educacional das pessoas com deficiências, além de refletir sobre como seria o trabalho de gestão pedagógica, de orientação e de supervisão educacional para os professores, na perspectiva inclusiva.

Em 1998, trabalhei na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Rio Branco, Acre. Lá tive a oportunidade de trabalhar na área da psicologia e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com várias deficiências, além de participar de cursos. O principal deles, na própria Secretaria da Educação em parceria com a Universidade Federal do Acre – UFAC foi sobre a Educação Especial, oferecido pela Federação das APAEs.

Entre 2009 e 2014, mesmo morando na cidade de Lorena – SP voltei ao Acre e ministrei vários cursos para professores na APAE de Rio Branco, todos com o intuito de orientar quanto à garantia de aprendizagem dos estudantes e as novas possibilidades da tecnologia assistiva para os alunos com limitações motoras.

Na APAE de Lorena - SP, no período de 2009, fui responsável por encaminhar para o ensino regular, os alunos da instituição que tivessem condições de acompanhar aulas nas escolas da rede pública. Importa dizer que, neste momento, pude vivenciar conflitos com meu próprio trabalho. Sabia que, de acordo com os pressupostos determinados por lei, todas as crianças deveriam ser incluídas na educação regular, entretanto meu papel era selecionar apenas algumas delas, por ordem da própria direção da instituição.

A partir de 2013, passei a ser professora da Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro - SP, onde leciono várias disciplinas no curso de licenciatura em Pedagogia. A partir dessa experiência, em 2014, passei a ministrar os mesmos cursos em outra instituição, a Faculdade Santa Cecília de Pindamonhangaba-SP.

Atualmente, leciono nestas instituições para professores de cursos de licenciaturas, em Pedagogia, em Arte e em Música. Essa experiência na área educacional me levou a perceber que os professores buscam respostas para o desenvolvimento de estratégias didáticas para superação de dificuldades diante da inclusão.

Dando sequência a minha formação, resolvi fazer um Mestrado em Desenvolvimento Humano, na Universidade de Taubaté – SP. Nele decidi dar continuidade na busca de repostas às indagações da minha prática profissional na perspectiva inclusiva. Assim, desenvolvi um estudo em que foi possível entrar em contato com as concepções e as percepções histórico-sociais que o professor tem internalizado em relação aos alunos com deficiência. No caso específico dessa dissertação, sobre educação de pessoas com Síndrome de *Down* (SD), pretendo contribuir para despertar a conscientização sobre uma educação realmente inclusiva e cooperar com a formação docente. De forma que o professor possa oferecer o suporte para o desenvolvimento de todas as capacidades de seu aluno e reconhecer que, como quaisquer outros estudantes, eles também têm habilidades para aprender.

Para compreender as concepções, as percepções e a importância da educação do aluno com Síndrome de *Down* na perspectiva inclusiva, este trabalho realizou leituras em que professores tinham dificuldades em perceber que alunos SD poderiam aprender algo. Essa percepção estava ligada ao entendimento do que vem ocorrendo ao longo da história.

Historicamente, as pessoas com deficiência eram tratadas história como pessoas anormais e para compreender um pouco dessa história é preciso contextualizar a SD no tempo e no espaço. Entender esse percurso é a forma de começar a criar condições, estruturas e espaços para o convívio com a diversidade no presente.

Segundo Fernandes (2011), até o século XVI não havia na sociedade e no sistema educacional a preocupação em oferecer atendimento especializado às pessoas consideradas “diferentes”. Desde a antiguidade, quem apresentava alguma anormalidade física ou mental não participava da sociedade, ficando excluídas do convívio social.

Iniciamos então a pesquisa de campo, preocupados com a possibilidade dos professores permanecerem com tais concepções, já tão arraigadas. Entretanto, nas entrevistas e nas observações de sala de aula, pudemos notar que os professores da

rede em questão analisada, acreditam na possibilidade de seus alunos aprenderem e por isso desenvolvem atividades e estratégias para que isso realmente aconteça.

As leituras das pesquisas apontaram que os professores precisavam ter acesso a uma formação continuada na área da educação inclusiva, e que isso seria fundamental para a mudança de concepção. O presente trabalho pôde atestar tal questão, posto que todos os professores entrevistados declararam que tiveram acesso a cursos na área. Entendemos que isso está ligado à sua concepção de educação para pessoas com Síndrome de *Down*.

Defende-se a importância da formação continuada, em especial, frente ao aumento do número de matrículas nas escolas. Assim, atualmente, a educação inclusiva passou a desestabilizar concepções e estruturas sociais, denunciando preconceitos relacionados às pessoas com deficiência no âmbito educacional e provocando mudanças no ambiente escolar.

Essas mudanças foram provocadas pela aprovação de legislações específicas sobre a inclusão. São vários os documentos oficiais que garantem o direito à educação e oportunidades iguais, entre eles, leis e declarações. Tais documentos se fundamentam na concepção de direitos humanos e embasam um paradigma educacional de igualdade de direitos e diferença como valores inseparáveis.

Este paradigma avança em relação à educação para todos independente de suas características e limitações. Frente a este quadro faz-se pertinente e necessária esta pesquisa, pois ela contribui com informações úteis aos professores do Ensino Fundamental anos iniciais, no sentido de começarem a refletir suas concepções e percepções sobre o aluno com Síndrome de *Down*, assim como suas interações e sua formação.

Isso requer um novo olhar sobre a práxis educacional, exigindo mudanças de posturas e uma nova forma de pensar em educação, que não seja apenas tradicional e sim inclusiva a todos, ampliando os horizontes em relação à educação inclusiva e sua formação docente.

1.1 Problema

As pessoas com necessidades educacionais gozam dos mesmos direitos que os demais cidadãos de acordo com Constituição Federal de 1988, que é caracterizado no artigo 205, “a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família,

sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p.144).

O Art. 205 considera que todo aluno, independentemente de sua condição física ou intelectual, deve ser respeitado; as suas condições de aprendizagem devem ser garantidas, com acesso a professores capacitados para que possa desenvolver-se cognitivamente e socioafetivamente.

Sendo assim, devemos entender que alunos com Síndrome de *Down* também são cidadãos e tem os mesmos direitos que um cidadão sem síndrome. Eles não devem, em hipótese nenhuma, ser segregados ou excluídos, mas devem ter acesso a uma educação que os inclua na sociedade, formando assim pessoas que consigam vencer barreiras sociais.

É previsto também na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no capítulo V (BRASIL, 1996, p. 90), as metas e pontuações na área da Educação Especial. Em seu artigo 59 ela defende a individualidade e a integridade da pessoa com necessidades educativas especiais.

Neste artigo referimo-nos a pessoa como um ser único, quando esta prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender suas individualidades.

Seguindo esta linha, procura-se responder à questão: Há diferentes percepções dos professores sobre processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar percepções de professores em relação a síndrome de *down*, o desenvolvimento da aprendizagem e suas implicações nas práticas docentes e na inclusão escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar nas narrativas quais percepções os professores têm em relação à

possibilidade de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*;

- Comparar as formações profissionais e percepções de aprendizagem presentes na narrativa de professores atuantes na educação inclusiva e na educação especial;

- Verificar nas interações sociais aspectos das percepções dos professores em relação aos processos de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*; e,

- Compreender, por parte dos docentes, os valores atribuídos a educação inclusiva.

1.3 Delimitação do Estudo

Para que a pesquisa analise as percepções dos professores sobre a aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down* e, se estas promovem ou não o ensino inclusivo numa escola de um município do Vale do Paraíba, foi importante conhecer a realidade desta cidade.

O município onde se realizou a pesquisa apresentava em 2010, segundo dados estatísticos do IBGE, um número populacional de 77.039 habitantes. Esse número aumentou para 81.406 habitantes, em 2016, ano em que os alunos com SD passaram a ser recebidos pelas escolas municipais.

No campo educacional, o município contava e ainda conta (entre os anos de 2016 e 2018) com vinte escolas da rede municipal de ensino fundamental anos iniciais, universo do qual foi selecionada a escola regular analisada. Além dessas, o município conta com uma escola especializada – referência no Vale do Paraíba – que também é alvo do presente estudo.

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência, a Secretaria de Educação Especial deste município, no momento da coleta de dados desta pesquisa (em 2017), contava com um total de duzentos e dez alunos com alguma deficiência, matriculados no ensino regular, nas salas de aula do Ensino Fundamental anos iniciais.

As escolas apresentavam em seu quadro 157 professores, sendo que sete deles trabalhavam com aluno com Síndrome de *Down*. Desses sete professores, quatro professores ministravam aulas na Educação Infantil e os outros três faziam parte do Ensino Fundamental anos iniciais.

Na escola especial deste município, onde também foi realizada a pesquisa,

estavam matriculados 86 alunos, desses matriculados 26 eram alunos com Síndrome de *Down* (este alto número de crianças com SD se justifica pela presença de alunos de outros municípios que buscam esta instituição por se tratar de uma escola referência na área). Esta unidade escolar contava com oito professores envolvidos nesse trabalho.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Este trabalho de pesquisa tem sua relevância por investigar as percepções docentes em relação aos processos de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down* e se estas promovem ou não o ensino inclusivo.

Por um lado, defende-se a importância de ouvir o professor neste processo, que segundo Nóvoa (1995), são protagonistas na implementação das políticas educativas, posto que, entendemos o importante papel de mediação que ocupa na relação de ensino. Sendo assim, como parte do referencial da pesquisa, opta-se por estudar as percepções do professor e de sua formação, compreender a complexidade das relações presentes em uma sala de aula. Mais que isso, no caso deste estudo, em uma sala de aula que apresenta alunos com características físicas e cognitivas tão diferentes entre si. Por outro lado, esta pesquisa justifica-se pelo fato de que as pessoas que apresentam alguma deficiência foram, ao longo da história, permanecendo à margem da sociedade, quadro este que tem sido alterado. Tanto forçosamente pela legislação vigente, quanto pela mudança do comportamento de professores e alunos no cotidiano escolar frente à perspectiva da educação inclusiva.

Esta é uma mudança social e cultural importante, visto que num passado distantes pessoas com deficiência foram presas e mortas, como comenta Carvalho (1997) e em um passado mais recente eram direcionadas a centros de reabilitação. Ao longo da história, é possível constatar que sociedade ocidental se acostumava a não conviver com estas pessoas e a escondê-las da vida social.

Frente aos avanços ocorridos em termos mundiais de legislação, foram criadas a Declaração de Salamanca e a LDB nº 9394/96, que afirmam em seus textos que a educação é direito de todos, independentemente de suas características pessoais. Esses documentos oficiais tomam como ponto de partida as diferenças individuais como fator de enriquecimento no processo educacional, de forma igualitária e qualitativa, garantindo uma educação para todos. Também apontam que é preciso

priorizar cada indivíduo, contribuindo para que a diversidade seja valorizada, visando a transformação social, promovendo a cidadania e o desenvolvimento humano de todos envolvidos e construindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sendo assim, esta pesquisa fundamenta-se na importância de ampliar as discussões sobre as percepções do professor sobre o processo de aprendizagem na perspectiva inclusiva, na busca de construir um sistema educacional que promova o desenvolvimento dos seus alunos independente das suas características individuais, devendo ter como objetivo profissional o aperfeiçoamento constante dos professores, a fim de garantir um ambiente escolar multicultural.

O município, onde a pesquisa foi realizada, tem em seu Plano Municipal, metas definidas para educação inclusiva e a formação dos profissionais envolvidos. Este plano foi baseado na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei.

Nas diretrizes para o ano de 2015 – 2025 encontra-se, em seu Art. 2º, “III – A promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, a superação das desigualdades educacionais, [...]” e o Art. 8º. “assegura um sistema inclusivo para garantir a equidade educacional em todos os períodos do ensino”. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.12).

Também consta nas diretrizes do Plano Municipal a formação profissional, considerando o professor enquanto cidadão, garantindo o seu desenvolvimento profissional.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Análise e Discussão dos dados e Referências.

A introdução subdivide-se em cinco subseções. A primeira é a apresentação do tema, seguida da formulação do problema que norteará a pesquisa. Na sequência são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos, que percorrerão o trabalho com intuito de apontar algumas indagações sobre as concepções e práticas docentes. Após os objetivos, segue-se a apresentação da delimitação da pesquisa e defende-se a relevância desta.

A segunda parte do trabalho é seguida da revisão de literatura em que são

apresentados os panoramas das pesquisas e seus detalhamentos pelos descritores “Síndrome de *Down*” e “Concepções e Percepções”. Sobre as percepções de professores, pode-se ter acesso a uma produção numericamente menor que sobre as percepções da SD. Cada estudo lido foi sistematizado e relacionado com a presente pesquisa.

Logo, após a revisão de literatura, as bases teóricas são contempladas em articulação com autores da revisão, são desenvolvidas seções sobre aspectos históricos da deficiência e Síndrome de *Down* e apresentados os dados oficiais da deficiência no Brasil. São apresentadas, também, as convenções mundiais e políticas de inclusão educacional que, abordam ainda, a formação de professores e os saberes docentes à luz dos autores Nóvoa (1999), Tardif (2014) e, por fim, a teoria de Vygotsky (2007), sobre as interações sociais e desenvolvimento.

A terceira parte da pesquisa discorre sobre os procedimentos metodológicos, utilizados na pesquisa, as entrevistas e as observações para a coleta de dados, população e seus colaboradores para a pesquisa e os instrumentos junto aos procedimentos da coleta de dados.

Na quarta parte apresenta-se a discussão dos resultados da pesquisa que estão fundamentados na revisão de literatura e da base teórica realizando um paralelo das informações levantadas nas entrevistas e na observação de sala de aula, com as teorias apresentadas a fim de evidenciar as respostas ao problema proposto e a alcançar os objetivos desta.

Por fim, a quinta parte apresenta as considerações finais como síntese de toda a análise concluindo os resultados da pesquisa, e em seguida, segue as referências, os apêndices e os anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panoramas das pesquisas e seus detalhamentos

A realização deste estudo nasce com a constatação das pesquisas que exploram, especialmente, a síndrome de *down* concepções e percepções docentes.

Esta busca de trabalhos a respeito do tema estudado se deu por meio de pesquisas nos bancos de dados disponíveis na internet: banco de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior (CAPES), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, banco de dissertações da UNITAU (Universidade de Taubaté), diretório de dados da *Scielo* (*Scientific Eletronic Library Online*).

Primeiramente, foram pesquisadas teses e dissertações na CAPES e na *Scielo*, que abordavam a temática, com recorte temporal 2007 a 2017. Justifica-se o período escolhido por se tratar de período de 10 anos, para conhecer a produção recente. No mais justifica-se também, pois pudemos observar que este período se concentram esses estudos. Além disso, destaca-se também que nos primeiros anos deste período pudemos achar um número maior de trabalhos. O que parece mostrar que a temática está recebendo menos atenção de pesquisadores da educação, nos últimos cinco anos.

Assim, inserindo os descritores “síndrome de *down*”, apareceram 14 teses e 40 dissertações sobre o assunto. Muitas destas foram excluídas pelos títulos e pelos seus resumos por não se aproximarem do objetivo da pesquisa com relação às percepções sobre processos educacionais, ou da perspectiva de uma abordagem social da deficiência. Desse jeito, a partir desta seleção, ficaram somente uma tese de 2016 e duas dissertações de mestrado uma de 2007 e outra 2017 cujas leituras foram relevantes para a pesquisa.

Também foram pesquisados os mesmos descritores no banco de dissertações da UNITAU. Nele foram encontradas 2 dissertações que apresentavam relevância para pesquisa e selecionadas por apresentarem em seus resumos proximidades com os objetivos da pesquisa. Isto pode se justificar dada a linha de pesquisa dos mestrados Profissional em Educação e em Desenvolvimento Humano, desta instituição que hoje vem se tornando um centro de referência sobre educação inclusiva no Brasil.

Na busca, por artigos na base de dados do *Scielo* foram utilizados os descritores: “síndrome de *down*”, e apareceram 31 estudos na área. Todos os artigos encontrados foram analisados pelos títulos e resumos. Foram excluídos os que apresentavam a maior parte das pesquisas consultadas indicando a predominância de estudos voltados a formas de aprendizagem do aluno com síndrome de *down* na educação infantil, focando aspectos da cognição, da sexualidade, da saúde, dos problemas de linguagem e da percepção das famílias. Foram selecionados 7 artigos que apresentavam em seus resumos reflexões sobre as percepções do professor e a importância da formação continuada, temas que estabelecem uma proximidade com os objetivos da pesquisa

Na CAPES seguindo os mesmos descritores oito artigos foram encontrados e excluídos pelos títulos, pois apresentavam estudos voltados a saúde e áreas relacionadas a linguagem, as interações familiares e aspectos odontológicos da pessoa com síndrome de *down*.

Essa busca é considerada como pesquisa bibliográfica, que tem como meta ampliar o universo da pesquisa e o método utilizado foi o exploratório-descritivo, buscando conhecer os estudos que já existiam a respeito da pesquisa. Seguem abaixo os autores das produções científicas, com seus respectivos títulos, ano e o tipo da publicação.

Tabela 1 – Tipo de publicações científicas e seus títulos.

(Continua)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA	BASE DE DADOS
DANTAS. Priscila Ferreira Ramos	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escola	2016	Tese	<i>Scielo</i>
GUNDIM, Shirley Macedo.	A inclusão de alunos com síndrome de down em escolas de Goiânia.	2007	Dissertação de Mestrado	<i>Scielo</i>
MARIOTO. Sofia Rabelo	Inserção do aluno com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes	2013	Dissertação de Mestrado	UNITAU
LEITE. Elizete de Andrade	Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre relação família, escola e trajetórias escolares	2016	Dissertação de Mestrado	UNITAU
VEIGA. Elaine Cristina Freitas	Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil	2017	Dissertação de Mestrado	CAPES

(Continuação)

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA	BASE DE DADOS
VITTA. Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA. Alberto de; MONTEIRO. Alexandra S.R.	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	2010	Artigo científico	Scielo
BARBOSA. Eveline Tonelotto; SOUZA. Vera Lucia Trevisan de.	A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	2010	Artigo científico	Scielo
SILVEIRA. Kelly Ambrósio, FIORIM. Sônia Regina; ENUMO Edinete Maria Rosa	Concepções de Professores e Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo	2012	Artigo científico	Scielo
PEREIRA. Pedro Eduardo Duarte; SANTOS. Lijecson Souza dos; SANTIAGO. Zélia Maria de Arruda.	Alunos com síndrome de down em escola pública: desenvolvimentos, experiências e problemas	2016	Artigo científico	Scielo
SOUZA. Priscila Batista de; SÁ LIMA. Mariana Araguaí de; VALVERDE. Clodoaldo.	A inclusão escolar do Aluno com síndrome de Down na última década	2017	Artigo científico	Scielo
ARAÚJO. Juscélia Araújo e; BIFANO. Glauciane da Silva; LIMA. Renato Abreu	Avaliação da interação social e da aprendizagem de alunos com síndrome de down inclusos em escolas públicas na rede regular de ensino no município de Porto Velho-RO	2017	Artigo científico	Scielo
SPINELLI. Maria Filomena Nóbrega; ARAÚJO. Edineide Jezine Mesquita.	Inclusão de alunos com Síndrome de Down: percepção dos professores	2017	Artigo científico	Scielo

Elaboração: própria autora 06 mar. 2017.

A leitura dos trabalhos - tese, dissertações e artigos referidos nos quadros - foram definidos por critérios de relevância (concepção e as percepções docentes) e proximidade com o tema proposto. A leitura contribuiu para a delimitação do tema da presente pesquisa.

2.2 Análise geral da produção acadêmica pesquisada

A tese de Dantas (2016), A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escola, se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa; a partir de 15 encontros reflexivos com os professores, o objetivo foi identificar as experiências formativas no processo de inclusão escolar e a prática reflexiva dos professores, e analisar as concepções e percepções docentes de escola pública que embasam as práticas docentes junto a alunos com deficiência. Foi identificado que alguns professores apresentavam

concepções e percepções que criavam rótulos e classificavam os alunos de acordo com o desempenho acadêmico, por fim separando-os. Além disso, suas práticas estavam voltadas ao modelo tradicional de ensino. Concluiu-se que, por meio de uma formação prática reflexiva com os professores no decorrer dos estudos, as professoras passaram a mudar suas concepções e percepções sobre o aluno incluído, começaram a reconhecer as diferenças entre os alunos, respeitando a igualdade de direitos e o aluno com deficiência, considerando-o um sujeito social.

Quanto à formação docente, as professoras disseram que inicialmente não é suficiente para trabalhar na inclusão, e passaram a compreendê-la como um processo contínuo, que se dá a partir do diálogo, da interação, da reflexão e da troca de experiências entre os docentes. Foi concluído no término de seus estudos que as professoras passaram a conceber e a perceber os alunos com deficiência como uma pessoa que aprende, e que também elas aprendem em contato com eles por meio das experiências.

A dissertação feita por Gundim (2007), centra a pesquisa nas percepções e concepções docentes no ensino do aluno com síndrome de *down*, mostrando a importância de reconhecer suas necessidades para que o ensino inclusivo aconteça. O estudo teve como objetivo analisar como é possível a inclusão do aluno com síndrome de *down* no ensino fundamental durante o processo de escolarização. O estudo foi realizado pela autora em escolas particulares e públicas. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, e os instrumentos utilizados foram as observações das aulas e as entrevistas semiestruturadas, embasadas em levantamentos bibliográficos e na análise de documentos. Quanto às percepções docentes referentes ao processo de inclusão e à relação entre a prática dos professores e o aluno com síndrome de *down*, a autora constatou ainda que, nas escolas investigadas, as percepções dos professores são negativas, e que o desconhecimento dos comprometimentos, assim como as representações sociais negativas que os acompanham – de que não são capazes de aprender – interferem na aprendizagem. A aprendizagem do aluno com síndrome de *down* depende também dos professores que, segundo Gundim (2007), seriam responsáveis pela mudança da representação social da deficiência.

A autora discorreu sobre a importância da escola e dos professores reconhecerem que os tempos dos alunos são diferentes, assim como seus gostos, e que existem outras inteligências que não são somente aquela reconhecida hoje pela

escola, mas a que conduz a diversos campos do conhecimento e da aprendizagem.

O estudo de Gundim (2007), aponta para a necessidade de mudança relacionada à educação inclusiva no contexto educacional, pois o processo de inclusão possibilita mudanças significativas na escola, visto que, reconhecendo todos os alunos como únicos e valorizando a diversidade, a escola é capaz de promover o desenvolvimento de todos.

A dissertação de Marioto (2013), a inserção do aluno com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes, é uma pesquisa de base qualitativa que teve como instrumentos questionários e entrevistas abertas com professores. O estudo buscou compreender as concepções e percepções das professoras, que afirmaram ter alunos sem condições de aprender e de ser incluídos, e que eles deveriam frequentar salas de aula para aprendizagem lenta, além de se considerarem incapazes de trabalhar com eles por não terem tido formação adequada. Foram identificados os saberes construídos na escola regular e especial pelos professores, por meio de práticas pedagógicas vindas das experiências em sala de aula, na tentativa de ensaios e erros, visando a solucionar as problemáticas no cotidiano escolar.

O professor pode trazer consigo crenças, valores e atitudes que o influenciam na sua profissão, segundo Marioto (2013), e a escola deve considerar as diferentes culturas e contextos que estão presentes na sala de aula, além de possibilitar a formação continuada para os professores. O atual cenário da educação necessita de um trabalho coletivo que contribua para o desenvolvimento de ações significativas no meio educacional e para a responsabilidade social do professor, que deve ser contemplada na formação continuada, com o objetivo de contextualizar a escola, a fim de que, ela possa garantir o desenvolvimento dos professores e de seus alunos e, portanto, cumprir seu papel social

A dissertação de Leite (2016), inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares, apresenta uma coleta de dados a partir de entrevistas abertas realizadas com professores. A metodologia da pesquisa foi de base qualitativa e quantitativa, e o instrumento utilizado na pesquisa foram questionários com questões fechadas. Em seus estudos, foi apontado que os professores relatam não estar preparados para trabalhar com a inclusão, percebem que os alunos incluídos mais atrapalham do que ajudam e que a inclusão é péssima, tanto para o aluno como para o professor, e afirmam não ter formação para trabalhar

com eles.

A pesquisa de Leite (2016), também faz revelações sobre a formação dos professores, alertando para as lacunas existentes no processo de inclusão e para a necessidade de repensar a formação dos professores, a fim de que se possa oferecer educação de qualidade a todos os alunos.

A pesquisa de Veiga (2017), prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil, foi realizada em instituições de educação infantil, do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com quatro professoras que tiveram uma criança com síndrome de *down* incluída em sua sala no ano de 2016. Os instrumentos utilizados para coleta foram questionário e entrevista semiestruturada com 10 perguntas. A pesquisa teve como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores. Ao longo das alocações das professoras, notou-se que, de modo geral, percebem a aprendizagem das crianças com síndrome de *down* como uma capacidade do ser humano, o que envolve não apenas conhecimento científico, mas se dá a partir do modo de ver e se relacionar com o mundo e por meio das práticas lúdicas. Todas as professoras demonstram dúvidas e dificuldades ao trabalhar de forma a incluir a criança com síndrome de *down* em sala, apontando defasagens em suas formações iniciais. O pouco conhecimento na área exigiu que buscassem compensar as lacunas com leituras, palestras e formação continuada, mesmo que isto ainda não seja o suficiente.

O artigo de Vitta A., Vitta F. e Monteiro (2010), percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência, foi um estudo realizado com 12 professores que atuavam na educação infantil e que foram dividido em três grupos: escolas especiais, ensino regular com alunos com deficiência e ensino regular sem alunos com deficiência. O estudo das autoras mostrou que, na percepção dos professores, a inclusão é importante para a socialização do aluno. Constata que, na escola, o aluno que apresenta deficiência intelectual é o que menos se beneficia do processo inclusivo, afirmando que a prática dos professores se encontra fragmentada, descontextualizada, priorizando somente a socialização e desconsiderando outros aspectos da aprendizagem. Seus estudos afirmaram a importância da formação dos professores, que deve abranger diferentes conhecimentos a respeito das deficiências, possibilitando uma compreensão maior das necessidades educacionais e do fato de que os recursos materiais, o espaço físico e assistência técnica específica devem ser melhorados para se trabalhar com aluno, oferecendo apoio especializado para que a

inclusão aconteça de fato.

O estudo do artigo de Barbosa e Souza (2010), intitulado *A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural*, analisou a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e as percepções e vivências dos professores sobre suas funções na inclusão. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e observações em alguns ambientes da escola, concluindo que os professores consideravam os alunos com deficiência incapazes, e que muitos dos problemas da sala de aula eram de origem dos alunos, pois necessitam de tratamento médico e de remédios. Os professores também argumentavam que não sabem como trabalhar com os alunos, e as suas percepções se contrapõem aos pressupostos da educação inclusiva.

O artigo científico de Silveira, Fiorim e Enumo (2012), *Concepções de Professores e Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo*, analisou as publicações nacionais no período entre 2000 e 2010, com o intuito de obter informações sobre concepções e interações dos professores no contexto educacional, com alunos que apresentam alguma necessidade educativa especial. Os participantes da pesquisa eram professores que tinham alunos com deficiência incluídos. As autoras afirmam que ainda existem crenças, concepções e percepções negativas sobre deficiência, ligadas a atributos individuais, provenientes de condições inatas e expressas como dificuldades, típicas de uma visão organicista do assunto por parte dos professores. Essa percepção está também vinculada massivamente ao fato de os aspectos sociais e culturais do aluno serem desconsiderados, e ao estabelecimento de uma relação entre a deficiência e a produção de desempenho, dando-se ênfase às dificuldades do aluno, que não é considerado sujeito ativo. Elas sugerem que são necessários mais investimentos na formação dos professores, para que o aluno idealizado deixe de existir e se passe a olhar a diversidade de maneira diferente, como forma de valorizá-la em sala de aula.

Segundo as autoras, tais alunos deficientes são vistos pela sua condição orgânica e tidos como incapazes, reforçando o estigma da deficiência e contribuindo para criar uma imagem estereotipada do aluno (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012). Essa dinâmica do aluno estigmatizado faz com que ele fique privado de experiência, interações sociais e aprendizagem fundamentais para o seu desenvolvimento (GOFFMAN, 1997; VYGOTSKY, 2007). O artigo permitiu compreender o quanto o

professor é um agente reconhecido como facilitador e mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, sendo responsável por promover experiências escolares. Porém, verificou-se a necessidade de atentar-se para o professor e para suas concepções, e de oferecer possibilidades de intervenções na escola, questionando os determinantes históricos e sociais associados às deficiências apresentadas.

O artigo das autoras também promoveu o reconhecimento e a possibilidade de reflexão das políticas públicas educacionais inclusivas, como a *Declaração de Salamanca*, que ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, mostrando que a educação especial se fundamenta pelo princípio fundamental de educação para todos e, desta forma, anunciando várias diretrizes para a formulação e a reformulação de políticas educacionais na perspectiva inclusiva.

O artigo evidenciou que a escola é um ambiente apropriado e primordial para gerar no aluno um desenvolvimento social, emocional e acadêmico. Sendo assim, a escola deverá oferecer propostas de experiências e vivências estimuladas pelo processo de interação e mediação, para a aprendizagem de significados que fazem sentido na vida do aluno.

O estudo de Pereira, Santos e Santiago (2016), alunos com síndrome de *down* em escola pública: desenvolvimentos, experiências e problemas, foi feito por meio de uma pesquisa qualitativa acerca de um aspecto relacionado a dois alunos com síndrome de *down* que estudavam no ensino fundamental, realizada por meio de questionários nos quais 17 professores responderam que tinham dos dois alunos com síndrome de *down*, relacionando as rotinas diárias e as relações interpessoais dos alunos. Mostrou que na escola pesquisada não existe uma política de inclusão, pois observaram que apesar de a escola funcionar em tempo integral, os alunos com síndrome de *down* não ficam para o período da tarde, destinado a oficinas e aulas de reforço. Perceberam também que quase não existe interação com os demais colegas, nem em sala de aula, nem nos intervalos e recreação, pois as atividades são pouco direcionadas a eles e indicaram falta de preparo do professor.

No artigo de Souza, Sá-Lima e Valverde (2017), a inclusão escolar do aluno com síndrome de *down* nas últimas décadas, as autoras fizeram a revisão de literatura produzida no período compreendido entre 2004 e 2015, cujo objetivo foi buscar reflexões sobre o que contribuiu e o que dificultou o processo de inclusão. O estudo das autoras revelou as concepções e percepções que produzem o estigma que a

síndrome carrega e que fazem com que os professores desacreditem no potencial desses alunos. Explicitou ainda que a falta de preparo do professor é o que dificulta o processo de inclusão e que essa barreira deve ser removida. Elas afirmam que a interação social é um fator importante para o desenvolvimento geral do aluno com síndrome de *down*.

É imprescindível que nesse novo paradigma de inclusão ocorram mudanças conceituais e estruturais bastante complexas e que requerem o preparo de todos os envolvidos e reflexões sobre estereótipos, discriminação e preconceito em relação à pessoa com deficiência. É necessário que os professores tenham formação continuada de qualidade, para que possam melhorar suas práticas em sala de aula, gerando confiança e atendendo aos pressupostos da educação inclusiva.

O artigo de Araújo, Bifano e Lima (2017), a interação social e de aprendizagem dos alunos com síndrome de *down* inclusos na rede regular de ensino, produziu uma coleta de dados por meio de entrevistas abertas e fechadas realizadas com professores que atuavam com alunos com síndrome de *down* em sala de aula. Seus estudos apontaram que as concepções e percepções dos professores em relação ao aluno com síndrome de *down* são de que eles são capazes de aprender e de ser alfabetizados, mesmo com a falta de recursos adequados. Além disso, constataram que a interação é importante para a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, e apontaram a falta de formação do professor como fator que impede e dificulta a inclusão. Um dos pontos positivos relatados pelos professores em seus estudos foi o fato de a inclusão oferecer oportunidade de interação entre as crianças com e sem deficiência, para que sejam trabalhadas as diferenças, o respeito e os direitos e deveres de cada um.

Spinelli e Araújo (2017), realizaram uma pesquisa de caráter bibliográfico, *Inclusão de alunos com Síndrome de Down: percepção dos professores*, identificando trabalhos cujo foco está na educação inclusiva e na percepção dos professores sobre alunos com síndrome de *down*. As autoras deixam evidente que existem concepções e percepções sobre o potencial do aluno com síndrome de *down*, predominando o antigo conceito de integração – que deveria já ter sido abolido pelo conceito de educação inclusiva –, e que existem muitos aspectos desafiadores que exigem uma formação continuada por parte dos professores. A pesquisa aponta para o fato de que existe carência na formação dos professores no que se refere à inclusão, fazendo-os se sentirem despreparados e necessitados de uma equipe interdisciplinar para dar

apoio ao trabalho realizado.

Nas dissertações e nos artigos encontrados, observaram-se dados relativos a concepções e percepções por parte dos professores em relação à deficiência. Eles consideram a importância da formação continuada para que se sintam preparados para trabalhar com os alunos, e afirmam a importância das interações sociais para garantir o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

A leitura e a análise das pesquisas reafirmaram a importância da discussão e da reflexão sobre quais são as percepções que os professores têm em relação à possibilidade de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, sobre as formações profissionais e sobre as interações sociais. Nos trabalhos, foi possível também compreender os valores atribuídos à educação inclusiva pelos docentes.

2.3. Panorama Histórico: Deficiência e abordagem da Síndrome de *Down*

O percurso de vida de pessoas com deficiência e síndrome de *down* é tema que norteia a organização desse capítulo, o qual trata da relação da sociedade para com as pessoas com essa síndrome.

Tendo o intuito de refletir sobre as concepções e percepções de sociedade, pessoa e educação, busca-se mostrar a relação entre as atitudes, práticas vigentes e as primeiras percepções da sociedade sobre as pessoas que apresentavam deficiência e com síndrome de *down*.

Assim, pode-se verificar que existem duas vertentes de explicação sobre o tratamento historicamente reservado a pessoas com deficiência. Pessotti (1984), apresenta uma sociedade medieval que, de certa forma, incorporava, mesmo em uma posição subalterna, as pessoas com deficiência e os considerava “crianças de Deus”; já Schwartzman (2003), apresenta esses sujeitos como filhos de “uniões malévolas”. Ou seja, os autores apresentam perspectivas bastante diferentes entre si.

Na maior parte da história, o deficiente foi vítima de descrença, em decorrência de suas características físicas e incapacidade para acompanhar o que a sociedade chama de normalidade.

Portanto, pode-se observar que na maior parte do estudo sobre a história das pessoas com deficiências verifica-se que eram abandonadas, depois passaram a serem acolhidas em conventos e igrejas e mais tarde apareceram em uma tentativa de integração.

Foi apenas, por volta da década de 1970, que ocorreram ações cujos objetivos era inserir os mesmos nas escolas regulares. (CRESPO, 2009)

Conforme observado, foram vários os movimentos de apoio às pessoas com deficiência.

Esses movimentos apontaram a necessidade da educação e da inclusão para atender essas pessoas, que gradativamente foram sendo inseridos no contexto educacional.

Ressalta-se, que os médicos e pedagogos foram os próprios professores das pessoas consideradas ineducáveis, pois perceberam e acreditaram na possibilidade que essas pessoas tinham desenvolverem trabalhos práticos. (RUSSO; DEGEN, 2012).

Para isso, detalharemos a seguir a trajetória detalhada da história da Síndrome de *down*, desse progresso e o seu impacto não somente na sociedade, como também na vida das pessoas com Síndrome de *Down*.

Em relação à síndrome de *down*, Rodrigues (2015), considera a existência de várias hipóteses para a falta de registros, como a existência de poucas revistas médicas naquela época e poucos pesquisadores interessados em crianças que apresentavam problemas de ordem genética, além do fato de existirem outras doenças que predominavam na época, como as infecções e desnutrições, e que ofuscavam os problemas de ordem genética. Outros fatores a se considerar é que metade das mães não sobreviviam além de 35 anos, sendo que a síndrome de *down* ocorria em mulheres de idade avançada, bem como o fato de que muitas crianças com síndrome morriam na primeira infância.

Porém, divergindo de Rodrigues (2015), para Silva e Dessen (2002), a síndrome de *down* tem registros antigos na história do homem, sendo os primeiros trabalhos científicos datadas no século XIX.

Esse fato chama a atenção por não terem sido feitos registros antes, mostrando que as pessoas com deficiência não eram motivo de preocupação, pois eram eliminadas ou confinadas em instituições.

Segundo Pueschel (2013), existem registros antropológicos referentes às escavações de um crânio saxônico, datado do século VII.

Esse apresentava modificações estruturais vistas em crianças com síndrome de *down*. Na cultura Omelca, presente no local hoje conhecido como o Golfo do México, por volta de 1500 a.C. e 300 d.C., foram achadas evidências arqueológicas

de desenhos, gravuras e esculturas de crianças e adultos aparentemente com síndrome de *down* (SCHWARTZMAN, 2003), conforme pode ser visto na escultura retratada na Figura 1, que apresenta características muito similares às de pessoas com SD.

Figura 1 – Cerâmicas olmeca representando uma criança sentada



Fonte: Schwartzman (2003, p. 3).

Segundo os antropólogos, imagens iguais a essa foram encontradas perto de templos antigos e poderiam representar objetos religiosos, sugerindo que as pessoas com SD resultavam do “cruzamento das mulheres mais idosas da tribo com o jaguar. Este último, objeto de cunho religioso.

Dessa forma, a criança com SD era considerada um ser híbrido deus-humano e aparentemente cultuado como tal” (SCHWARTZMAN, 2003).

Starbuck (2011), a escultura “Deusa com Turbante de pérolas” tem o rosto redondo, boca entreaberta e olhos puxados, lembrando uma pessoa com síndrome de *Down*.

Foi encontrada em Monte Albán, um sítio arqueológico no México. A pessoa com síndrome de *down* seria considerada uma divindade.

Nota-se que esta figura 2 tem um rosto arredondado e fissuras palpebrais inclinadas. É também digno de nota que esta estatueta exibe uma postura de boca aberta; no entanto, esta estatueta exibe características da síndrome de down.

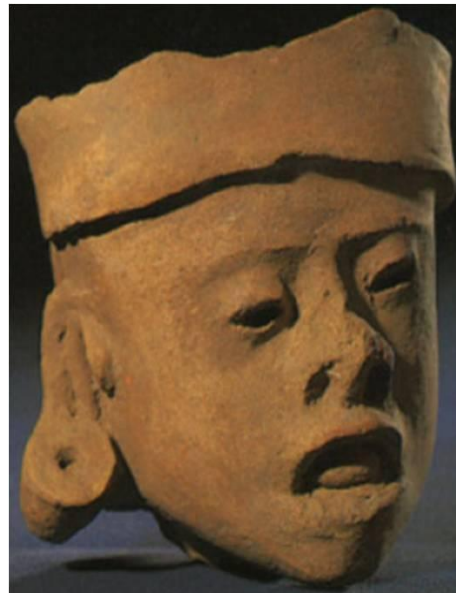
Figura 2 - Entre 400 a 800 anos d.C. – Escultura



Fonte Starbuck (2011)

Outra escultura chamada de estatueta Terra Cotta segundo Starbuk (2011), foi encontrada no México. Esta vem da cultura Tolteca de México e é datado de cerca de 500 d.C.

Figura 3 - Estatueta Terra-Cotta (cerca de 500 d.C).



Fonte: Starbuck (2011)

A figura tem fissuras palpebrais curtas, olhos oblíquos, hipoplasia da face média, boca aberta e uma língua saliente.

No geral, com base nas características da síndrome de *down* a figura evidência,

o aparecimento da síndrome.

Quanto aos estudos das marcas da síndrome de *down* em diferentes momentos históricos, os trabalhos consultados não apresentam informações que possam dar continuidade. Um salto no tempo foi diagnosticado, de maneira que as reflexões sobre as pessoas com SD reaparecem apenas no momento do Renascimento.

Neste período podemos perceber com maior nitidez registros de pinturas que podem ser relacionados à síndrome de *down*.

Período este dominado pelas artes, aparecem frequentemente vários traços de deformidades físicas nos trabalhos de vários artistas, nos quais se pode perceber crianças com síndrome de *down* sendo retratadas nas telas de vários pintores, entre eles Andrea Mantegna (1431-1506) e Jacobs Jordaens (1539-1678).

Os trabalhos de Andrea Mantegna podem ser observados a seguir.

Figura 4. Cerca de 1460 – Pintura “Virgem e Criança”, de Andrea Mantegna – Mântua, Itália.



Fonte: Starbuck (2011).

A pintura de Andrea Mantegna (Figura 4) mostra uma mulher que aparenta ser Nossa Senhora, com seu manto azul, tendo uma criança no colo, representando o menino Jesus.

Porém, quando se analisa a criança fisicamente, percebe-se a boca entreaber-

ta, nariz achatado, pescoço curto, olhos puxados, rosto redondo, dedo mínimo curvado, dobrinhas na perna e no braço e dedão do pé separado.

De acordo com Alves (2011), existem pelo menos seis características físicas que, segundo ele, são importantes para o diagnóstico da síndrome de *down*, sendo elas: olhos oblíquos, mãos curtas com hipoplasias da falange média do quinto dedo, aumento do espaço interdigital entre o primeiro (dedão) e o segundo dedo do pé, orelhas malformadas, pescoço curto e prega na pálpebra superior no canto interno dos olhos.

As presenças de algumas dessas características confirmam a existência da síndrome nesta época das pinturas de Andrea Mantegna.

Na Figura 5 *Virgin and Child painting by (Andrea Mantegna Pintura virgem e infantil de Andrea Mantegna)* (1431-1506) pode-se identificar várias características da síndrome de *down*, datada de cerca de 1460 a.D.



Fonte: Starbuck (2011).

Na pintura “Adoração ao menino Jesus”, notam-se também as características marcantes da síndrome de *down*. A imagem apresenta uma mulher que segura uma criança que parece apresentar de características faciais de síndrome de *Down*

(Ruhrah, 1935; Cone 1964; Ward, 2004).

Figura 6 Pintura “Adoração do Menino Jesus”– Bélgica ou Alemanha 1515.



Fonte: Starbuck (2011).

Segundo Schwartzman (2003), consta também que o pintor Andrea Mantegna tinha 14 filhos e que um deles possuía a síndrome de *down*. Este fato pode ter sido considerado para ele ter sido escolhido como pintor da corte. Provavelmente, esta é a primeira notícia que se em registrada da associação com a família, representada no quadro de Mantegna, “A madona” onde a criança representando Jesus, assemelha-se aos aspectos físicos da síndrome de *down*, e a mãe poderia ser a filha de Bárbara Bradenburgo, pertencente à família de pessoas poderosas de Mântua, que serviu de modelo para Mantegna (Figura 7).

Figura 7 - Madona e a Criança, de Andrea Mantegna (1431-1506)



Fonte: Schwartzman (2003).

Existem vários outros exemplos de quadros onde a síndrome de *down* foi retratada. Na época renascentista, de acordo com Schwartzman (2003), o pintor Flamengo Jacob Jordaens (1593 -1678) incluiu sua esposa Catherine Van Noort e sua filha Elisabeth, que tinha síndrome de *down*, em várias pinturas (Figura 8), inclusive na sua mais famosa obra “Adoração aos pastores”.

A Figura 8 - Catherine Van Noort e sua filha Elisabeth (1593-1678)



Fonte: Schwartzman (2003).

Referências sobre a síndrome de *down* foram encontradas mais tarde no dicionário médico publicado por Esquirol em 1838. Chambers Schwartzman (2003), referiu-se a “idiotia do tipo mongoloide” em 1844.

Em 1846 e 1866, Rodrigues (2015), afirma que Seguin fez a descrição de um paciente, relatando aspectos característicos e semelhantes a síndrome de *down*, mas a denominando de idiotia furfurácea, em 1866.

Segundo Schwartzman (2003), Seguin na sua descrição deu a entender que a síndrome já era conhecida por outro nome.

Ainda nesse sentido, de acordo com Schwartzman (2003, p.13), antes do termo síndrome de *Down* ser cunhado, os termos utilizados para descrever tal quadro “eram imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, criança mal-acabada, criança inacabada”.

Em 1866, o médico inglês Jonh Langdon Down descreveu alguns sinais físicos

em um determinado grupo de pessoas. Ele considerou que essas pessoas eram amistosas, amigáveis, amáveis, mas improdutivas e incapazes para viver socialmente por seus comportamentos não corresponderem com o esperado na época (RUSSO; DEGEN, 2012). Essa foi a primeira descrição mais elaborada da síndrome de *down* (RODRIGUES, 2015), a forma mais comum de deficiência intelectual, causada por uma alteração genética no cromossomo 21.

De acordo com Pueschel (2013, p. 48), o médico relata: “o cabelo não é preto, como um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, mas é liso e escasso, o rosto é achatado e largo, os olhos posicionam em linhas oblíquas e o nariz pequeno”.

Ainda, Langdon Down merece o crédito pela descrição das características, pois distinguiu as crianças com síndrome de *down* das com deficiência intelectual (PUESCHEL, 2013; RODRIGUES, 2015).

O médico Langdon Down trabalhou como superintendente num asilo para pessoas idiotas em Surrey na Inglaterra onde, segundo Schwartzman (2003), teve a oportunidade de atender um grande número de pessoas que apresentavam retardo mental, hoje conhecido como deficiência intelectual.

Seus trabalhos ajudaram a relatar o que é a síndrome de *down* e a distingui-la do hipotireoidismo congênito.

De acordo com Pueschel (2013), o médico Langdon Down acreditava que a síndrome de *down* era um retorno de um tipo de raça mais primitiva, reconhecendo nas crianças as características de uma aparência oriental, criando o termo Mongolismo (idiotia mongoloide). Pueschel, ainda relata que esse fato ocorreu devido ao médico ter sido influenciado no século XIX pelo trabalho de Charles Darwin.

Em contrapartida, em 1876, Fraser e Michell publicaram as primeiras ilustrações médicas a respeito da síndrome de *down*, quando descreveram a autópsia de 62 casos, chamando a atenção para o pescoço encurtado dos portadores e a idade avançada das mães quando deram à luz (PUESCHEL, 2013)

Já em 1877, Willian Ireland demonstrou que existe diferença entre a idiotia Mongolóide e a Idiotia cretinóide, e as chamou de crianças inacabadas. Em 1890, Wilmarth ficou surpreso ao examinar o cérebro de 5 crianças afetadas e surpreendeu-se com o tamanho do cérebro dos chamados “imbecis”. Telford Smith em 1896, notou certa similaridade entre os indivíduos com mongolismo e com cretinismo, e ao utilizar hormônios tireoidianos nas crianças que apresentavam síndrome de *down*, constatou nelas melhoras físicas e mentais. Esse tratamento foi utilizado até recentemente. O

médico também analisou a mão, notando uma curva para dentro do dedo mínimo (SCHWARTZMAN, 2003).

A primeira sugestão de que a síndrome de *down* poderia ser causada por uma alteração cromossômica, segundo Schwartzman (2003), foi a do médico holandês oftalmologista Waardenburg, no ano de 1932.

Mais tarde em 1934, nos Estados Unidos da América, Adrian Bleeyer sugeriu que tal quadro poderia ser uma trissomia, porém Tijo e Levan, em 1956 estabeleceram que o número de cromossomos nas pessoas era de 46.

Três anos mais tarde, conforme Rodrigues (2015), o Dr Jerome Lejune, médico geneticista e seus colaboradores, Patrícia e Jacobs, descobriram a presença de um cromossomo extra no par 21. A presença de translocação cromossômica foi descrita em 1960 por Polani e seus pesquisadores (SCHWARTZMAN, 2003).

Em 1861, Clarke descreveu os primeiros pacientes com o Mosaicismo e o termo mongoloide começou a ser criticado e a Organização Mundial de Saúde solicitou informalmente que o termo não fosse mais utilizado. Em 1975, o termo foi considerado arcaico e pejorativo (SCHWARTZMAN, 2003).

Desde 1937, quando foi comprovada a existência de um cromossomo extra na constituição cromossômica dos indivíduos com SD, várias foram as descobertas sobre o seu quadro clínico, que é bastante conhecido hoje. A síndrome de *down*, portanto, é “um quadro clínico global, explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica (no caso, a presença de um cromossomo a mais no par 21)”, caracterizando assim a trissomia simples (SCHWARTZMAN, 2003).

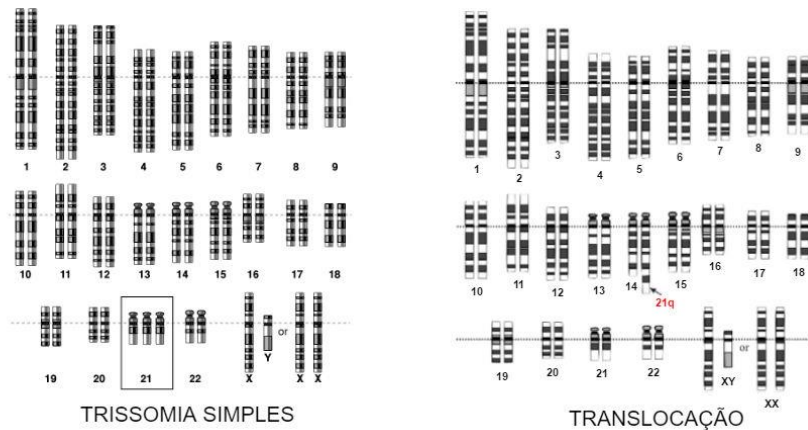
Portanto, o excesso do material genético proveniente do cromossomo 21 pode ocorrer de três formas diferentes, de acordo com Puschel (2013), que são: a Trissomia simples, a Translocação e o Mosaicismo.

- Trissomia simples ou também conhecida como trissomia livre: ocorre na maioria dos casos da síndrome de *down*. Segundo Schwartzman (2003), o cariótipo 47, XX, + 21 ou 47, XY, + 21 está presente em cerca de 90% a 95% dos casos da composição cromossômica das pessoas com SD, na primeira divisão celular.

-Translocação cromossômica: o número de cromossomos na célula normal é 46, mas o cromossomo 21 adicional está ligado a outro cromossomo (que pode ser 14, 21 ou 22), pelo braço do cromossomo, ligado a um segmento terminal de outro cromossomo (SCHWARTZMAN, 2003). Portanto, o cromossomo a mais não está livre, mas sofre uma quebra e se une a outro, produzindo um cromossomo que não

se encaixa na escala tamanho convencional. “A ocorrência deste tipo de anomalia se dá em 3% a 4% dos casos diagnosticados” (RODRIGUES, 2015, p.37).

Figura 9 - Translocação cromossômica



Fonte: Schwartzman (2003).

- Mosaicismo do cromossomo: representa um grupo menor, no qual as células trissômicas aparecem ao lado de células normais. Em uma pequena porcentagem, a “formação do cromossomo extra ocorre na segunda ou terceira divisão da concepção quando ocorre no desenvolvimento do embrião, assim algumas células serão normais com 46 cromossomos, devido ao arranjo de células, e outra linhagem celular com 47 devido a trissomia 21. A causa principal do mosaicismo é a não disjunção do cromossomo 21 e acontece de 1% a 2% dos casos da SD (RODRIGUES, 2015, p.37).

Portanto, as pessoas que apresentam o mosaicismo exibem dois tipos de células, com conteúdos normais de cromossomos, e outra linhagem devido a trissomia do cromossomo 21. A proporção final entre as células normais e trissômicas é variável, e quanto menor o número de células trissômicas menos afetado será a pessoa, e com quadro mais leve das características da síndrome de *down*. (RODRIGUES, 2015)

Segundo Rodrigues (2015), as características mais descritas pela literatura são: face achatada, baixa estatura, cabelos lisos, dentição irregular, obesidade, mão curtas com hipoplasias da falange média do quinto dedo, olhos oblíquos, deficiência intelectual, aumento do espaço interdigital entre o hálux e o segundo do artelo dos pés e etc. Porém, Gundim (2007), afirma que essas características são inconstantes, pois convivemos com negros sindrômicos, altos que têm cabelos enrolados e são magros. Quanto à personalidade há várias, assim como há várias pessoas. Algumas são tímidas, outras expansivas, algumas gostam de dançar outras não, e não

podemos generalizar as pessoas com síndrome de *down*, pois há diversidade entre elas também.

O potencial genético pode ser relevante em relação aos aspectos físicos da síndrome de *down*, porém, Schwartzman (2003), afirma que as interações sociais têm papéis importantes, pois existem diferenças entre as pessoas com síndrome de *down* no que se refere ao próprio potencial genético, características familiares, culturais e raciais, que serão relevantes, transformadores e determinantes do comportamento da pessoa com síndrome de *down*.

Ao longo da história sobre as pessoas com deficiência, as pessoas que apresentavam características de síndrome de *down*, eram vistas como seres imperfeitos, sendo julgadas apenas por sua aparência.

Entretanto, durante as últimas décadas, é possível verificar que muito se aprendeu sobre as anormalidades cromossômicas, afecções genéticas, desordens e vários problemas médicos relacionados à síndrome de *down*.

Porém, ainda existem muitas perguntas sem respostas, que exigem pesquisas futuras, visando oferecer a essas pessoas melhor qualidade de vida e desenvolvimento.

2.4 Dados oficiais de escolarização e inclusão

Compreender os aspectos e os fatores ligados à inclusão contribui, muitas vezes, para a desmistificação sobre a pessoa com deficiência, favorecendo o relacionamento com este público e a sua inserção na sociedade.

Para tanto, faz-se necessário conhecer os dados de escolarização dessa população

Em números absolutos, os resultados do IBGE, Censo Demográfico (2010, p. 72), demonstraram que, são 45.606.048 milhões de pessoas que apresentam alguma deficiência. Dessas pessoas, se encontravam em áreas urbanas 38. 473. 702 e, em áreas rurais 7. 132. 347.

Assim, podemos inferir sobre a educação das pessoas com deficiência que vivem no campo encontra-se desigual em relação a população da área urbana. Lopes e Oliveira (2012), afirmam em seus estudos que principalmente as pessoas que viviam ou ainda vivem no campo ainda se encontram em desvantagem no que se refere à questão de uma educação de qualidade do que as pessoas que moram na área

urbana. Pois, a qualidade da educação não atende suas necessidades, fazendo com que fiquem a margem da sociedade.

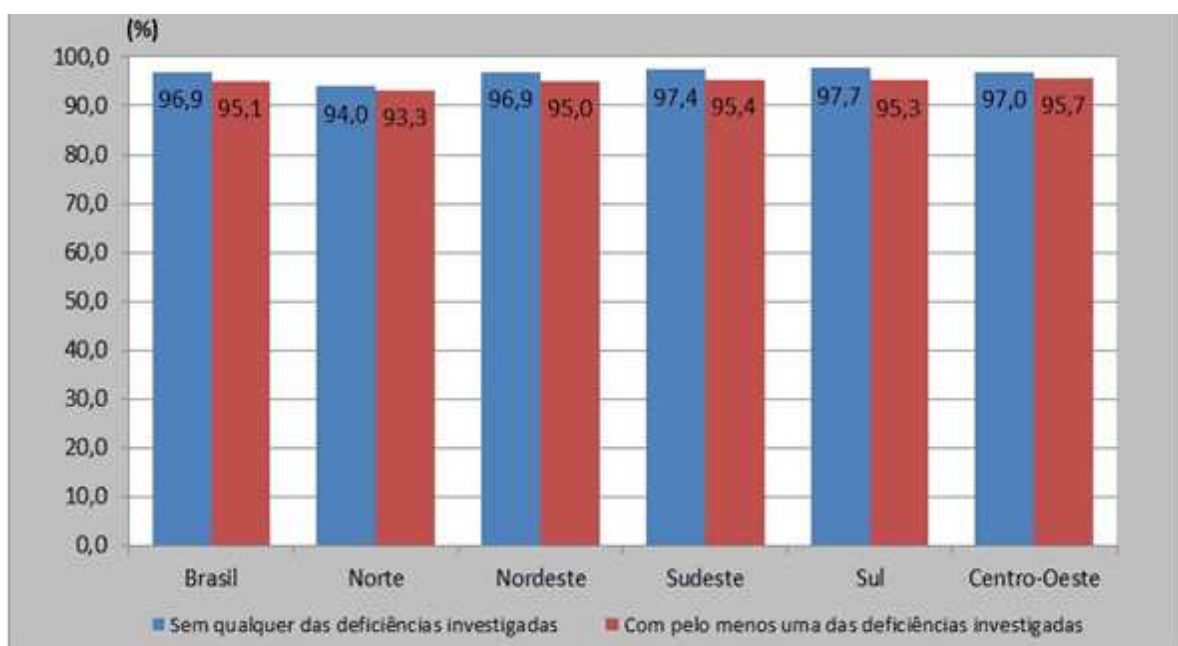
A LDB/96 defini que o atendimento a pessoas com deficiência ou não, moradoras da área rural, em seu artigo 28, *in verbis*, enfatiza que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; (BRASIL, 1996, p.9).

Contudo, segundo Lopes e Oliveira (2012), mesmo as pessoas com deficiência que vivem no campo, terem seus direitos garantidos por lei, continuam sendo esquecidos em suas particularidades específicas e sofrendo com o descaso nestes espaços além de outras dificuldades no cotidiano escolar, outros fatores são apontados como a falta de professores adequados para trabalhar com os alunos que apresentam deficiência.

No Brasil, em relação à escolarização, 95,1% das crianças de 6 a 14 anos de idade com deficiência frequentavam a escola. As deficiências investigadas foram: Visual, auditiva, motora e intelectual. Conforme demonstrado no Gráfico 1.

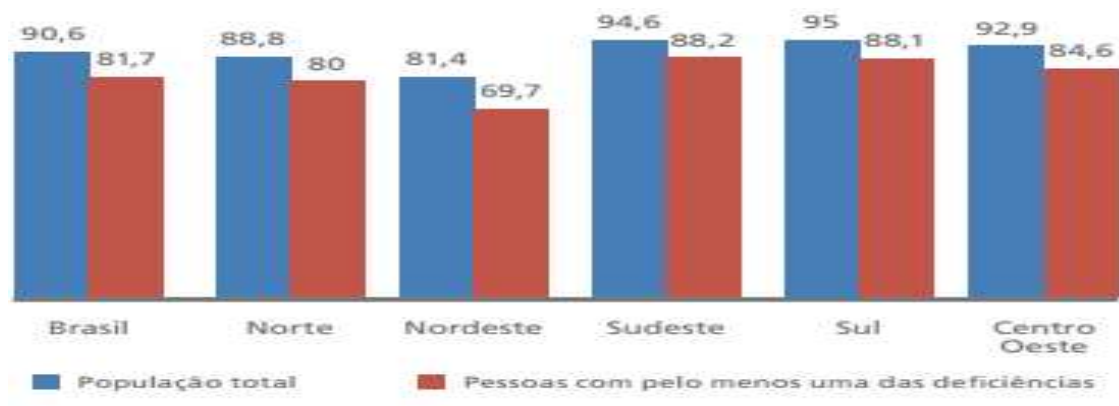
Gráfico 1 - Escolarização de deficientes de 6 a 14 anos.



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010, p.16)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Demográfico, em 2010, as pessoas com idade de 14 anos ou mais que apresentavam deficiência atingiram o grau de instrução no ensino médio e fundamental.

Gráfico 2 - Taxa de Alfabetização por região.

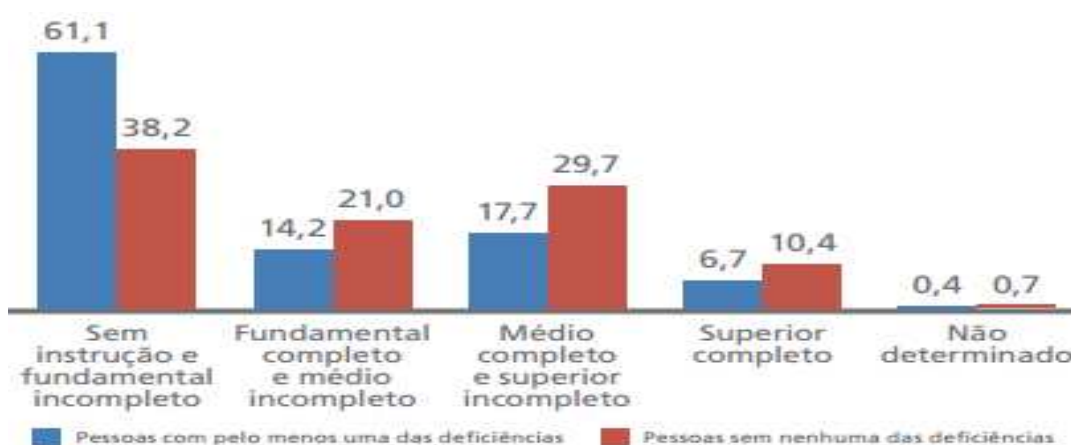


Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010, p. 16)

Conforme o gráfico acima descrito pelo IBGE, Censo Demográfico (2010) é possível constatar pelos dados expostos que as pessoas com deficiências apresentaram as taxas de alfabetização menores que a população total.

De acordo com a equiparação de igualdade de direitos, que é uns dos princípios dos Direitos Humanos, fica aqui a preocupação com as oportunidades de alfabetização, num contexto de inclusão, mostrado nas diferenças entre as regiões do Brasil das pessoas com ou sem deficiência.

Gráfico 3 - Percentual da população de 15 anos e nível de instrução.



Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010, p. 17)

Porém, constata-se pelo Gráfico 3, que muitas pessoas ainda apresentam deficiência, 61,1% delas continuam sem instrução, e apenas 6,7 delas tem diplomas de nível superior de acordo com os dados do IBGE (2010), e as sem nenhuma deficiência 10,4%.

O que nos chama atenção no gráfico 3 é que ainda poucas pessoas com deficiência conseguem chegar ao ensino superior, enquanto que as pessoas sem nenhuma deficiência a proporção são maiores.

Os resultados da pesquisa de Lopes e Oliveira (2012), sobre o acesso à educação de jovens com deficiência no ensino superior indicam que a matrícula no Ensino Superior ainda é escassa, enfrenta muitos desafios, sendo necessárias políticas inclusivas que garantam e coloquem em prática o direito a educação, que historicamente foi negado aos mesmos.

São imprescindíveis ações que eliminem os diversos tipos de barreiras existentes no âmbito acadêmico: arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais.

A Tabela 2 – demonstra a alfabetização pessoas com Deficiência Intelectual com idade de 5 anos ou mais, segundo o IBGE (2010).

Tabela 2- Alfabetização - 5 anos ou mais de idade

	Total	Alfabetizadas
Total	2 546 559	1 346 559
Homens	1 372 438	714 510
Mulheres	1 174 121	532 049

Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010)

A evolução das matrículas na educação regular de pessoas com necessidades educativas especiais vem aumentando a cada ano.

As mulheres e os homens comparando o quadro com deficiência intelectual. As mulheres apresentam em menor números de população e menor número de pessoas alfabetizadas.

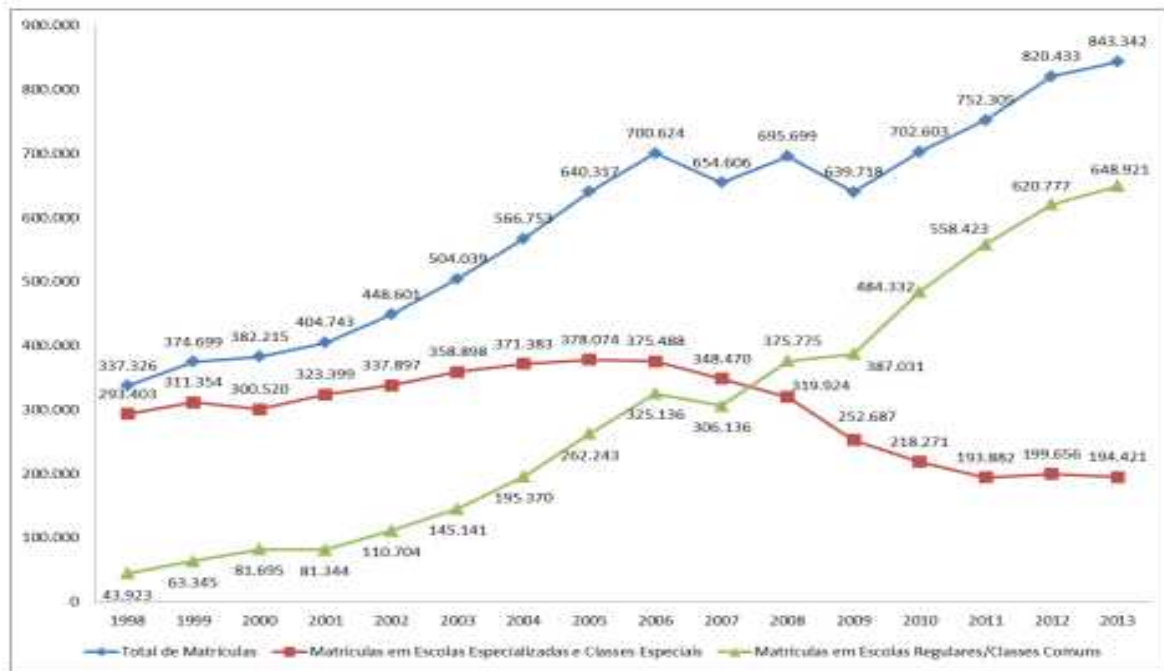
Nesse sentido, embora com um grande caminho a percorrer, o Brasil vem apresentando um considerável avanço na educação especial.

Dados estatísticos governamentais disponíveis no formulário impresso do Censo Escolar mostra a distribuição de matrículas nas escolas públicas ou privadas registradas em 1998 a 2013, com um crescimento significativo na rede pública, en-

quanto nas instituições filantrópicas houve um decréscimo.

De uma maneira geral, temos o seguinte panorama de evolução de acesso de pessoas com deficiência ao ensino especial do o ano 1998 a 2013 no gráfico 10.

Gráfico 4 – Demonstra a evolução nas matrículas da educação especial.



Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 10 mai. 2017

Os crescimentos do número de matrículas de alunos com deficiência também são indicados pelos Dados do Censo Escolar (2010) na educação básica regular até o ano 2013 conforme mostra o (gráfico 10)

Esses números representam um aumento significativo de matrículas em classes comuns do ensino regular, cujo índice é demonstrado no gráfico 10.

No ano de 1998 o número de alunos era de 43.923, em 2006 eram 325.316 alunos, em 2013 648.921 com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular.

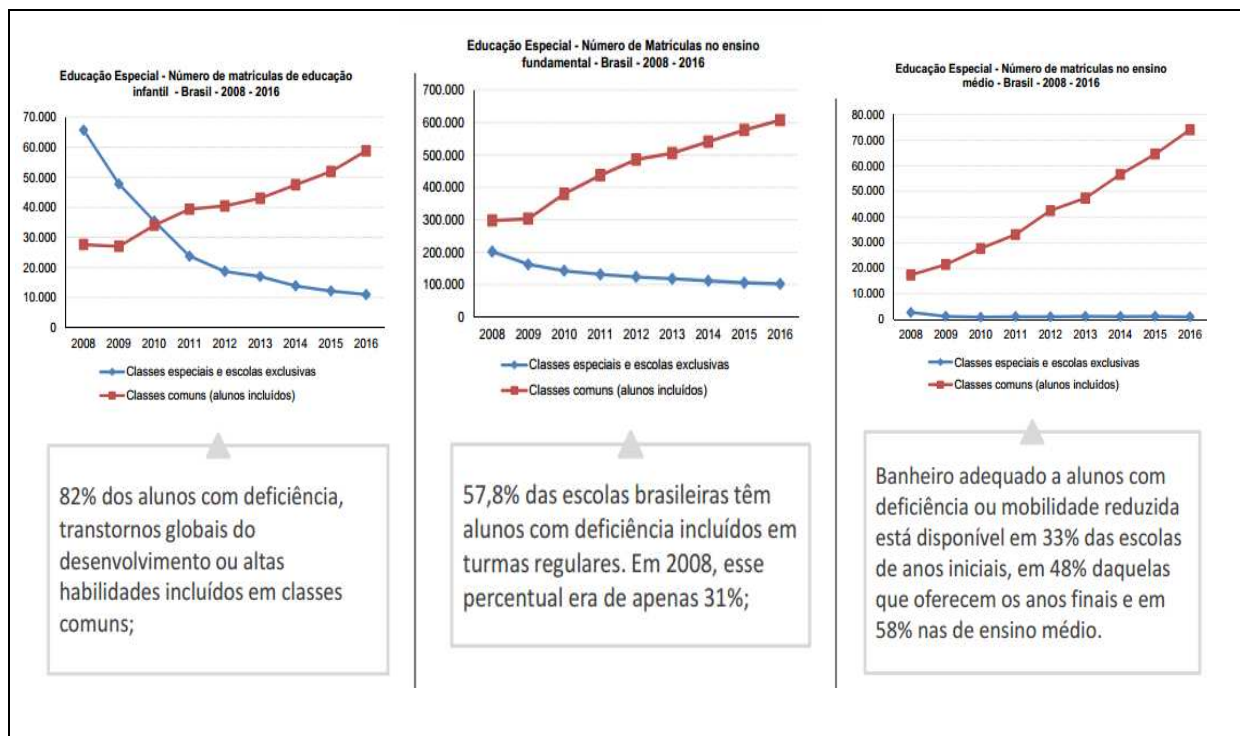
Segundo Oliveira (2016), no ano de 2014, os estudantes especiais que estavam matriculados em classes comuns eram 698.768, de acordo com os dados do Censo Escolar.

Esses dados demonstram que a cada ano aumenta no ensino regular o número

de alunos matriculados com alguma deficiência.

Atualmente, se fazem presentes leis que asseguram o direito de pessoas com deficiência à frequência nas redes regulares de ensino e em outros vários direitos perante a sociedade.

Gráfico 5 - Aumento de matrículas 2008-2016 - transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades.



Fonte: INEP (2016, p.15)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2016) mostra que o número de matrículas cresceu de 2008 a 2016 para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e que estes alunos estão incluídos nas salas de ensino comum. Para as escolas também houve números significativos na adequação da acessibilidade em relação aos banheiros adaptados para os alunos com deficiência em todas as modalidades de ensino.

2.5 Convenções Mundiais e Política de Inclusão Educacional

No Brasil, as leis que inspiraram as políticas inclusivas, garantem às pessoas

com deficiência, igualdade de direitos, visando à inclusão social e o exercício de cidadania.

Ressalta-se que no século XX, segundo Guebert (2010), por intermédio de vários documentos, sendo o primeiro deles de 1948, no qual se torna pública a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as famílias das pessoas que apresentavam deficiências começaram a organizar debates e tecerem críticas sobre a segregação, surgindo o movimento em prol da inclusão.

Guebert (2010), afirma que a aprovação da Lei nº 4.024/1961, contempla o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, quando possível na rede regular de ensino. Na década de 1970 nos Estados Unidos, iniciaram-se os primeiros estudos com o objetivo de proporcionar melhores condições às pessoas com deficiência, além de influenciarem a criação de leis e modificações curriculares para garantir a aprendizagem. Em 1985, o programa de ação mundial por pessoas com deficiência, resolução da ONU sobre o nº37/52, recomenda que quando for factível, o ensino da pessoa com deficiência deve acontecer dentro do sistema regular de ensino.

A inclusão escolar é cada vez mais frequente, devido os esforços daqueles que lutam por uma escola inclusiva e de qualidade, apesar das barreiras que devem ser ultrapassadas. A pesquisa de Leite (2016), complementa a de Guebert (2010), pois relata que têm ocorrido muitas abordagens sobre o tema inclusão, que por sua vez estão sendo discutidas mundialmente, para que seja abandonada a ideia de segregação das pessoas com deficiência.

Quando se analisa o conceito de inclusão ou educação inclusiva, é comum pensarmos em integração como processo de inclusão ou inclusão e integração como conceitos antagônicos. Mantoan (2003), considera a integração e inclusão como formas de inserção social, mas afirma que são conceitos distintos, conforme quadro abaixo:

Tabela 3 – Quadro sobre Integração e Inclusão

(continua)

<p>INTEGRAÇÃO ANOS 1960-1970</p>	<p>Associada ao modelo médico, que busca tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. A integração diz a respeito ao ato de compartilhar o mesmo espaço. Integração não significa necessariamente reconhecer a diversidade. Concepção de inserção parcial no sistema escolar (MANTOAN, 2003)</p>
---	---

(continuação)

INCLUSÃO
ANOS 1980- 1990

A prática iniciou na década de 1980 e, desenvolvendo-se nos anos 1990, propôs modificações na sociedade, exigindo medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiências.

Concepção de inserção total de todos os alunos na escola.

A inclusão é relacionada ao princípio lógico de pertencimento, somos todos diferentes, cada um com sua singularidade e aí reside a diversidade humana.

Fonte: Mantoan (2003)

Assim, a proposta explícita da inclusão e o sistema de educação no Brasil devem organizar a sociedade e suas instituições para acolher a todos com sua diversidade.

Souza, Sá Lima e Valverde (2017), consideram a inclusão um fator cada vez mais presente nas escolas, porém o desenvolvimento é lento, porque não existem profissionais e recursos adequados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Spinelli e Araújo (2017), a educação inclusiva é importante para superar ideias preconceituosas e equivocadas, onde predomina o conceito antigo de integração, que precisa ser substituído por um conceito mais significativo de inclusão.

A legislação de 1988 é explícita quanto à obrigação das escolas de acolher quem se apresenta para matrícula, independentemente de suas características, deficiências físicas ou psicológicas.

Em 1989, foi aprovada a Lei nº 7.853/1989, que prevê oferta obrigatória e gratuita da educação especial em escolas comuns de ensino público, prevendo também crime punível a recusa de matrículas desses alunos. No ano seguinte foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que reiterou o direito das pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Anos mais tarde em 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, aconteceu o grande encontro em prol da educação para todos (HONORA; FRIZANCO, 2008)

As Declarações Internacionais sobre Educação Inclusiva destacam três documentos que promovem a adoção do paradigma inclusivo, e têm suas importâncias no campo educacional brasileiro, que são a Declaração de *Jomtien*, a Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana

A Declaração de *Jomtien*, proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, segundo Fernandes (2011), na Tailândia, reafirma a educação como direito de todos, destacando-se como fator primordial no desenvolvimento social, cultural e econômico.

O Brasil compromete-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos, como objetivos a serem atingidos e consagrados na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e que se institui no Plano Nacional de Educação.

Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca, conforme Fernandes (2011), ocorreu na Espanha uma Assembleia onde 92 governos e 25 organizações internacionais reuniram e reafirmaram o compromisso para promover a educação para todos, pedindo urgências imediatas em relação à educação. Acordou-se uma união de esforços em defesa de uma escola única para todos.

Portanto, a Declaração de Salamanca foi um marco no direito dos alunos com deficiência, visando garantir o direito de estudar juntos com os demais. Com essa declaração, a educação começa a dar espaço à educação inclusiva.

O trecho marcante da Declaração de Salamanca é: toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Portanto, a pedagogia da escola deve ser centrada nas crianças, para que possam satisfazer suas necessidades, tanto crianças sem necessidades educacionais especiais quanto àquelas que as possuem.

Essas crianças devem ter acesso a escola regular, que é considerado o lugar mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, pois tem a possibilidade e oportunidade de criar uma rede de relações acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando aos professores formação que inclua a previsão de educação especial dentro das escolas inclusivas (HONORA; FRIZANCO, 2008).

O princípio da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente das limitações ou diferenças que possam ter.

No entanto, a pesquisa de Vitta F.; Vitta. A e Monteiro (2010), demonstrou em seus resultados que a inclusão é vista pelos professores entrevistados mais como humanitária do que educacional, com o objetivo de interação e bem-estar e não como forma de aprendizagem, pois a maioria dos alunos não participam desse processo de aprender.

As escolas, segundo Honora e Frizanco (2008), devem corresponder e

reconhecer as necessidades de todos os alunos, acomodando-os nos ritmos próprios de aprendizagem, assegurando a qualidade da educação por meio de um currículo apropriado, fazendo uso de estratégias de ensino e de recursos disponíveis em parceria com a comunidade.

Fernandes (2011), relata que os direitos humanos e a liberdade das pessoas com deficiência foram transformados em Decreto e reafirmados pela Convenção Interamericana, realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999 e ratificada pelo Brasil, no Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, para eliminar todas as formas de discriminação com pessoas portadoras de deficiência. Ficou estabelecido o repúdio de todas as formas de discriminação, a plena integração na sociedade, e que sejam livres de quaisquer exclusões sociais ou restrições baseadas na deficiência.

As políticas sociais dos governos estão cada vez mais vinculadas às ampliações da cidadania. Na base deste processo estão os direitos fundamentais da pessoa humana, com destaque para o direito à educação.

Segundo Guebert (2010, p. 41), a Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205, *in verbis*:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988, considera neste artigo que todas as pessoas, independente de etnia, características e limitações, têm o direito de ser um agente atuante na sociedade e de receber atendimentos que tenham como objetivos o seu desenvolvimento pessoal.

Este documento atende a proposta inclusiva na medida em que possibilita a todas as pessoas o direito a educação, a cultura e o seu preparo para o trabalho, promovendo o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito e acesso à escola.

Entretanto, apesar desse direito estar bem claro na legislação, as escolas não atendem a essa exigência, pois muitos alunos com deficiência não têm acesso à educação de qualidade; embora o artigo 205 seja essencial para nortear o sistema educacional para uma educação inclusiva.

A legislação brasileira tem em seu conjunto uma orientação inclusiva, prevendo que a escola tem como lócus, preferencialmente, o atendimento especializado dos alunos com necessidades educativas especiais.

A tabela 4 apresenta uma síntese da educação especial na legislação, apontando o que consta em alguns documentos.

Tabela 4 - síntese da educação especial na legislação.

Legislação	O que?	Para quem?	Onde?
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Capítulo IV – Lei nº 8.069/1990	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996	Educação especial	Educandos portadores de necessidades especiais	Rede regular de ensino (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica-Res. CNE2/2001	Educação especial	Educandos com necessidades educacionais especiais	Classes comuns (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-Res. CNE 4/2009	Atendimento educacional especializado	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Escolas da rede pública, centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados

Fonte: Adaptado de Ferreira (2006, p. 94-97).

Como se pode perceber, na maioria dos textos há uma indicação para que a

escola regular seja preferencialmente inclusiva, atendendo alunos com deficiência no ensino regular.

Faz-se necessário modificações na escola, segundo Marioto (2013), principalmente em seu projeto pedagógico, visando atender aos princípios da educação inclusiva e proporcionar atendimento educacional especializado em horários diferentes, em salas de reforços, conforme determina o Parecer CNE/CEB 17/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Desde 1988, segundo Honora e Frizanco (2008), a inclusão de pessoas com deficiência requer o atendimento educacional especializado. Essa necessidade vem sendo definida nos principais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) como conjunto de conhecimentos e instrumentos, para melhorar e atender as pessoas que apresentam deficiência, promovendo assim a acessibilidade.

No texto das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, promulgado pela resolução nº2/2001 define-se no art.3º, *in verbis*:

Art.3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, suplementar, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (HONORA; FRIZANCO, 2008, p.127).

Essa conceituação mostra os avanços na compreensão da educação especial, oferecendo recursos para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, complementando e inserindo no contexto da educação a finalidade pedagógica articulada na educação regular.

Quando se refere a complementar, visa oferecer conteúdo, metodologias, e práticas diferenciadas, com atendimentos em contra turno. Dessa forma, a diretriz assegura os atendimentos especializados no contexto de ensino.

Conforme preceitua Araújo, Bifano e Lima (2017), em sua pesquisa, a escola inclusiva, proporciona um ensino de qualidade, que sabe criar respostas que sejam adequadas para atender a todos os alunos, que proporciona recursos para melhor atendê-los. Segundo os autores, a verdadeira inclusão acontece quando alcança o conviver, o estudar e o ser atendido em suas necessidades especiais, sem distinção, efetuando um trabalho coletivo com os demais alunos.

No Brasil, as leis garantem o direito de todos à educação, independente de diferenças, deficiência e diversidade; com maior ênfase na Constituição Federal, cujo texto determina que a pessoa tenha o direito ao acesso garantido e de permanência na escola.

As legislações brasileiras fundamentam a prática de uma concepção igualitária e uma vivência das políticas inclusivas em nosso país.

2.6 Formação de professor - diversidade e saberes necessários para uma educação inclusiva

Atualmente, a educação passa por um período de mudanças profundas devido às transformações que ocorrem na sociedade a cada momento.

Desta maneira, a formação e atuação dos professores devem ser pensadas e repensadas, o que demonstra ser um grande desafio a ser enfrentado por todos os envolvidos na educação, na formação de professores e os próprios professores.

Conforme Santos (2008), cada aluno é único, portanto, tem suas características particulares que merecem ser consideradas pelo professor e pela escola. Um dos aspectos a ser desenvolvido nos alunos é a cidadania, que pressupõe respeito às diferenças, as diversidades entre os indivíduos.

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais (SANTOS, 2008, p.14)

Considera-se que a escola é um espaço que a diversidade se faz presente e que é necessário respeitar as diferenças existentes em sala de aula e em todo o ambiente escolar, não é possível que o professor continue desenvolvendo o ensino aplicável a todos os alunos. É preciso criar contextos educacionais que permitam por meio de uma prática pedagógica diversificada, buscar atender as características e as necessidades e especificidades de cada aluno.

O Conselho Nacional de Educação no seu Parecer nº 017/2001, quando

reconhece que:

“A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional.” (BRASIL, 2001, p.11)

Desta forma, a formação de professores, deve possibilitar o reconhecimento das diferenças, e valorizá-las de acordo com suas potencialidades e especificidades, para que possam no exercício de sua profissão docente assegurar aos alunos a equidade, ou seja, igualdade de oportunidades a todos. Segundo Santos (2008), a formação de professores deve possibilitar uma educação que valorize as raízes de cada cultura, ou seja, uma educação multicultural para os alunos poderem se desenvolverem de acordo com sua realidade.

Quanto a escola, segundo Gadotti (1992, p. 21), que insere na “perspectiva da diversidade, procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, procurando construir uma sociedade pluralista.”

A diversidade se faz presente na espécie humana, e faz com que todos os seres humanos sejam diversos em suas particularidades, singularidade, diversos em suas experiências culturais, diversos na forma de perceber o mundo e dar-lhe significados. Lembrando que todos têm suas diversidades biológicas de acordo com Lima (2006). Essas diferenças devem ser consideradas e discutidas na formação dos professores, no trabalho escolar, contextualizando o diferente no cotidiano da escola. Planejando diferentes maneiras de levar o aluno a aprender, e desta forma colaborando para a formação docente mais ampla. Contribuindo para que os professores possam por meio de sua prática em sala de aula vê-las como forma de transformação e aprendizagem, ao invés de serem vistas como obstáculos, dificultadoras para o ensino.

Segundo Santos (2008), as diversas culturas dos alunos e professores também estão presentes no cotidiano escolar, e numa perspectiva interacionista, Barroso (2006), afirma que a “cultura” é produzida pelos atores, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

Considerando a diversidade e a cultura, o professor deve apresentar em sua

prática um olhar diferenciando, para seu planejamento, bem como para o currículo escolar, com adaptações aos conteúdos e atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Assim, pensar em inclusão, não é só dirigir o olhar para os alunos com necessidades educativas especiais, mas sim, para todos aqueles alunos que estão nas salas de aula. Também, é importante ressaltar, que o conteúdo estudado esteja de acordo com interesse e realidade dos alunos.

Trabalhar na perspectiva da diversidade, propicia oportunidades de inclusão a todos os alunos na escola, não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que lhes sejam garantidas as condições de permanência e aprendizagem.

Segundo Moreira e Candau (2008), a escola sempre teve dificuldade em lidar com as diferenças e a pluralidades, sentindo-se mais confortável com a homogeneidade e a padronização. Assim, a diversidade a cultura e a diferença constitui um grande desafio para o professor. O professor precisa desempenhar sua prática a partir de uma concepção renovada e integral a respeito do aluno. Mobilizar suas capacidades profissionais, sua disposição pessoal e sua responsabilidade social para desenvolver relações significativas entre o conhecimento já produzido e a realidade, procurando dar sentido à aprendizagem dos alunos.

Desta forma, pode-se afirmar que a formação de professores não fica apenas retida ao período da formação inicial, mas sim ao que esses professores adquirem após sua formação, sendo necessário um aperfeiçoamento durante todo o período do exercício da profissão, onde o professor possa refletir a relação existente entre a teoria e a prática, e aprimorar a metodologia que utilizará em sala de aula, reconhecendo a diversidade, realizando uma a construção de uma escola realmente democrática, incluindo práticas pedagógicas que realmente trabalhem as necessidades dos alunos.

Santos e Mendonça (2015), afirmam que, é fundamental que em todos os níveis de ensino, os sistemas de ensino, se reorganizem. “Nesse contexto, é imprescindível a formação de professores comprometidos com a construção de uma escola aberta à diversidade”

Assim, também torna-se necessário pensar na formação do professor, para que ele tenha conhecimento a respeito da educação inclusiva e do público alvo e saiba reconhecer o que o aluno precisa para que suas necessidades sejam mediadas.). A educação inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência como afirma Mantoan (2003), no ensino regular. É um conceito amplo que inclui o respeito

às diferenças: individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos.

O desafio para educação inclusiva encontra-se nas mais variadas formas e contextos, um deles é a formação do professor na perspectiva inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação, PNE, na perspectiva inclusiva, o número de estudantes com deficiência vem aumentando cada ano no ensino regular, o que indica um início de rompimento com o histórico da exclusão e um avançar da inclusão no sistema educacional.

Os desafios desses avanços remetem a ampliação de investimentos na formação dos professores, no aprimoramento das práticas em sala de aula, entre outros; assim como a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e o estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar: gestores, coordenadores e gestão pública.

O apoio aos professores, relacionados à formação, devem ser realizados por meio de cursos e treinamentos para o desenvolvimento dos docentes, para atender as deficiências dos alunos, conforme já apontado na Declaração de Salamanca, datada em 1994, que também traz esse viés em um de seus objetivos para educação inclusiva.

Marioto (2013), aponta a Portaria nº 1.793/1994, que coloca como prioridade a complementação dos currículos de formação dos profissionais da educação como forma de interagir com as pessoas com deficiências. Essa portaria propõe a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades educativas especiais", nos cursos de licenciatura, com especialização em educação especial.

No entanto, Pereira; Santos e Santiago (2016), apontou em seus estudos para o fato de que nenhum dos professores possuía alguma formação específica sobre inclusão, sendo esse fator agravante para desempenhar suas atividades profissionais, com dificuldade para transmitir o conteúdo para os alunos com síndrome de *down* que estão inseridos em classes do ensino regular.

Para reverter esse quadro, os professores disseram que realizam pesquisas, principalmente pela internet, buscando por atividades, técnicas e metodologias para aplicar em suas práticas docentes.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2000, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e no seu Art 18 §1º, *in verbis*:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (MEC, 2006, p. 54).

Os documentos do MEC, saberes e práticas da inclusão, Brasil (2006), apresentam em um dos seus apontamentos que, em contexto de mudanças na educação na perspectiva da escola inclusiva, é necessário assegurar que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, esteja voltada para os saberes do ensino inclusivo, para que cada aluno possa ser atendido em sua necessidade.

O MEC enfatiza, na política de ação, que para que os professores exerçam sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo, atendendo às necessidades especiais dos alunos, bem como colaborar com os especialistas e com os pais, a atenção deve ser dada à formação destes visando um melhor preparo para trabalhar com a inclusão. (MEC, 2006).

Segundo Pereira; Santos e Santiago (2016), a LDB apresenta indícios que foram seguidos de outras regulamentações como: a Resolução CP/CNE nº 1/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; - o Decreto nº 3.276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto nº 3.554/2000; - o Parecer CES nº 970/99, que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores; - o Parecer CNE/CP nº 9/01, que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras.

É importante investir na formação dos professores de acordo com Vitta A. Vitta F. e Monteiro (2010), incluindo em suas formações diferentes conhecimentos sobre as deficiências e as suas possíveis necessidades educacionais, tomando como ponto inicial formas de abordar conceitos e práticas de como trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas e que os conteúdos abordados na formação contemplem a potencialização e desenvolvimento profissional.

A formação inicial como continuada, é de suma relevância, para que os professores adquiram os saberes sobre os conhecimentos de bases e sobre a

educação inclusiva, bem como formas de ação para poder praticar sua docência de forma reflexiva, para que possam atuar de maneira interativa com outras áreas do conhecimento tornando o trabalho interdisciplinar, assim como na sala de recursos e comum do ensino regular e nos centros de atendimentos educacional especializado, a fim de potencializar sua ação pedagógica na sala de aula e desenvolver suas habilidades.

Entretanto, para isso, segundo Nóvoa (1995, p. 25), é preciso considerar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Conforme Mantoan a formação do professor também não se encaixa somente em cursos de especializações:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003, p.43)

A formação de professores, como afirma Ferreira (2006), deve preparar o docente para o paradigma da diversidade, independente do que poderá vir a enfrentar em sua profissão. Segundo Valle e Guedes (2003), o professor não precisa ser especialista em conhecimentos que, às vezes, são fragmentados e desarticulados do seu cotidiano, bem como os relacionados a saber fazer e o saber pedagógico. A articulação dos saberes pedagógicos, experienciais curriculares é de relevância e necessária na formação do professor inclusivo, para que este atenda às necessidades de todos os alunos.

A formação inicial e continuada não se reduz somente a transmissão de conhecimentos, sua prática integra diferentes saberes, que deveriam ser valorizadas no desenvolvimento: profissional, pessoal e institucional. Pode-se pensar a partir disso numa identidade do professor, pois a identidade profissional adapta-se ao contexto histórico, político e social que o docente vive.

As instituições de formação de professores têm um papel decisivo na formação deste profissional, comprometendo-se com todos os aspectos relacionados a

profissão docente, com o contexto e a cultura em que estas se desenvolvem. Assim, devem ser instituições “vivas”, promotoras de mudança e inovação.

Os professores devem estar preparados para compreender as transformações sociais que ocorrem, para que se tornem de acordo com Imbernón (2011), receptivos e abertos a concepções pluralistas, e capazes de adequarem suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto. Para isso, é necessário que o professor pesquise constantemente, pois ele é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática, com atitude investigativa, considerando tanto a perspectiva teórica como prática.

Pensando na teoria e na prática, essa união de saberes, que geram conhecimentos de acordo com Tardif (2014), estabelece com os professores, relações de vários saberes no exercício de sua docência.

Para o autor, o saber dos professores é um saber plural, pois provem de suas instituições de formação, da formação profissional, e currículos e da sua prática cotidiana.

O autor classifica esses saberes em 4 tipos: 1) os saberes da formação profissional (da ciências da educação); 2) os saberes disciplinares, que fazem parte de diversos campos do conhecimento e se encontram integrados em disciplinas nas universidades na formação inicial e continuada; 3) os saberes curriculares, que se apresentam em forma de programas escolares, (objetivos, conteúdos, métodos); e 4) os saberes advindos das experiências, os próprios professores no exercício de suas funções e na prática da profissão desenvolve saberes em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, saberes estes que são elementos constitutivos da prática docente.

O saber advindo das experiências surge do núcleo vital da prática docente, no ambiente da escola, da sala de aula e nas interações com os demais profissionais.

De acordo com Tardif (2014), núcleo esse onde professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática.

Neste sentido, os saberes de experiências são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e subordinados às certezas construídas na prática e na experiência.

Desta forma, a prática auxilia o professor no aprimoramento de sua metodologia e por meio das experiências no âmbito profissional na escola e na sala

de aula, este vai desenvolvendo o seu conhecimento e enriquecendo a sua metodologia na sala de aula.

A teoria vinda dos saberes da formação inicial não são suficientes para a formação do professor que terá uma trajetória profissional.

Segundo Tardif (2014), na formação de professores a teoria ensinada não contempla a realidade cotidiana do ofício do professor, não tem nenhuma relação com o ensino.

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores, na perspectiva inclusiva, é de suma importância e necessária, pois por meio da formação e dos conhecimentos adquiridos sobre a educação inclusiva, a articulação com a realidade da escola e os saberes experienciais, e as necessidades dos professores, o profissional adquire auxílio para que possa fundamentar sua prática pedagógica.

Possibilitando que atualize e transforme sua prática profissional por meio do exercício e da reflexão sobre os conhecimentos adquiridos; e desta forma ressignifica sua prática.

Barbosa e Souza (2012), considera importante que o professor seja considerado um profissional que precisa de subsídios para desenvolver um trabalho inclusivo, identificando as necessidades que encontra e investindo em sua formação.

É preciso entender a percepção dos professores, quais são os preconceitos existentes, conscientizando-os, assim, da importância de seu papel na inclusão

A formação do professor segundo Nóvoa (1995), deve estimular uma reflexão na perspectiva crítica sobre as práticas e sua formação, a fim de, fornecer aos professores um pensamento autônomo e a auto formação participativa.

A reflexão é o movimento articulador na perspectiva de Freire (1996, p. 43), entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, é no pensar “criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na formação inicial e continuada é importante ressaltar que o pensar e agir de forma crítica, é um dos pilares na formação dos professores, para que ele possa, a partir de sua prática atual, melhorar as práticas futuras voltadas para aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento.

No entanto, o professor ser reflexivo em sua prática e ter maior autonomia, não basta, é preciso também refletir sobre o seu local de trabalho e quais são as condições, a fim de que tenha sua formação continuada centralizada nas atividades cotidianas da sala de aula, e que a formação inicial seja sua primeira fase de um longo

percurso profissional, concluindo então, que essa prática não é um produto acabado.

O professor deverá procurar sempre aprimorar-se e refletir sobre a própria prática, por meio de uma dialética entre teoria e prática (TARDIF, 2014).

A formação de professores para Nóvoa (1995), tem deixado de lado o seu desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não entendendo que o exercício da docência, na sua prática, vai além das dimensões da própria formação.

São necessárias também as articulações com a formação e os projetos da escola, e estes esquecimentos dificultam a formação do professor tendo como ponto central o desenvolvimento profissional nas duas compreensões: do professor indivíduo e do coletivo.

A escola como ambiente educativo é também considerado um espaço de formação, ou seja, um lugar em que os professores, coordenadores e gestores decidem sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no âmbito escolar, gerando aprendizagem e conhecendo melhor a profissão (LIBÂNEO, 2001).

A formação deve valorizar os professores no âmbito da sua prática profissional, estimulando-os em uma perspectiva crítico-reflexiva e proporcionando a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, a fim de identificarem o conhecimento construído ao longo de suas vidas, fornecendo um pensamento autônomo, para que possam construir sua identidade, que está alinhada a uma identidade profissional.

A formação inicial e continuada deveria estar no mesmo nível de relevância na formação do professor, uma vez que a formação inicial é importantíssima aos professores iniciantes e a continuada como grande recurso de aperfeiçoamento profissional constante.

Ambas são formativas para o professor e deveriam ser melhoradas e estudadas, com objetivo de tornar a formação do professor a mais plena possível; para assim, saber lidar com as mais diferentes e problemáticas situações que acontecem em seu cotidiano, e que a formação não se restrinja apenas a formação inicial.

É necessário que o professor seja estimulado a pesquisar e a buscar o aperfeiçoamento, para enfrentar os desafios de sua profissão e assegurar a educação de qualidade e a inclusão de todos os alunos, reconhecendo a diversidade, estando consciente de suas práticas, e refletindo sobre elas, para aprender e exercer a sua profissão na perspectiva inclusiva.

2.7 Interação social e desenvolvimento numa perspectiva sócio histórico da deficiência

Esta parte tem como objetivo destacar as contribuições da teoria de Vygotsky, que sempre estiveram relacionadas às interações sociais, aos processos de aprendizagem, à compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais, com o intuito de impactar a formação desses sujeitos.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia, fundou o instituto de Defectologia, dirigiu um departamento de educação para pessoas com deficiências físicas e pessoas com retardo mental (Termo utilizado na época para referir-se a pessoa com deficiência intelectual). No período de 1925 a 1934, começou seus estudos “sobre a crise da psicologia, buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista” e as propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento (VILLALOBOS, 2010, p. 9).

O Contato de Vygotsky com pessoas com deficiência, segundo Villalobos (2010), levou-o a fundar o instituto de Defectologia, e apresentou em seus estudos uma visão diferente dos conservadores da época sobre a deficiência, rompendo uma visão orgânica para uma visão na concepção de que percebe a deficiência não como limite e incapacidade, mas como possibilidades para superação.

Podemos afirmar que Vygotsky estabeleceu uma visão crítica e avançada sobre a deficiência. Segundo Villalobos (2010), Vygotsky rejeitava as descrições quantitativas das crianças com deficiência, descrições estas de resultados refletidos em teste de avaliação psicológicas. Sua atenção estava voltada e concentrada nas habilidades das crianças, habilidades estas que, segundo Vygotsky, poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Assim, é possível dizer que ele se interessava mais pelas habilidades do que por suas deficiências.

Vygotsky (1995), apresenta o conceito de compensação da deficiência, que pode ser realizada de acordo com as condições sociais que são dadas a pessoas que

apresentam deficiência, ou seja, a reorganização psíquica, o desenvolvimento elevado pode ser estabelecido de acordo com as condições sociais. A compensação não ocorre sozinha, mas mediante ao conflito estabelecido entre a pessoa com deficiência e o meio social e mediada frente as interações. Desta forma a deficiência pode ser transformada em força e em capacidade. Assim, a pessoa com deficiência só pode ser compreendida nas suas dimensões social, cultural e individual, mesmo que sua aprendizagem ocorra de modo individual e singular, tal processo está relacionado com o meio social no qual está inserido (SILVA, 2015).

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, ou função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então não somente são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, senão que o organismo se eleva em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menos-valia a supervalia [...] (VYGOTSKY, 1995, p. 77-78).

Conforme o pensamento dialético de Vygotsky, na deficiência existe a tendência ao seu contrário, à força e a potência. A limitação traz então consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência. Desta forma, deve ser incluída no processo educativo com sua força motriz. As suas possibilidades compensatórias para superar a deficiência estão em primeiro plano em seu desenvolvimento. Assim, Vygotsky impulsiona novos posicionamentos à educação derrubando concepções de que a deficiência seja um fator de impedimento ao desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky também afirma que há diferença entre o defeito (deficiência) primário e secundário. O defeito (ou a deficiência) primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão, etc. O defeito (deficiência) secundário ocorre quando a criança com deficiência estabelece a relação com o meio social, ou seja, a deficiência só existe na relação com o social: “Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização” (VYGOTSKY, 1995, p. 30).

Neste sentido, as concepções que a sociedade tem em relação às pessoas com deficiência pode influenciar na sua vida e na educação. Na educação, quando existe a possibilidade de desenvolvimento pelo meio social, o aluno com deficiência

pode ser levado à aprendizagem, ao seu desenvolvimento e superação do defeito. A concepção de que o defeito não é debilidade mas sim possibilidade, resulta na importante referência na educação de pessoas com deficiência, privilegiando currículos que contemplem a potencialidade do aluno, reconhecendo o valor da heterogeneidade possibilitando a professores a oportunidade de passar a conceber o aluno de forma integral, conhecendo sua história de vida, o contexto social, a singularidade de cada um e seu potencial, e por meio dessa interação social, do contato com o meio cultural, a pessoa com deficiência se apropria do mundo que a cerca e se desenvolve.

O desenvolvimento cultural, segundo Vygotsky (1995), é a esfera mais importante para compensar a deficiência. Desta forma, o espaço escola é onde o desenvolvimento cultural pode ocorrer, por meio das possibilidades pedagógicas que motivam e provocam os alunos, por meio de estratégias e recursos que contemplem suas capacidades e habilidades sem estigmatizar os alunos.

O estigma, conforme Goffman (1998), é um termo que os gregos criaram para referir-se a alguma coisa extraordinária ou mau sobre o status moral de quem tinha uma marca representada no corpo. Os sinais no corpo eram feitos com fogo e cortes, que visavam identificar quem era escravo e criminoso, ou seja, uma pessoa marcada que deveria ser evitada. Ainda Goffman (1998), afirma que são utilizadas expressões para se referir às pessoas com deficiência, como por exemplo: retardado e aleijado.

A estes ou a outros termos que estigmatizam os alunos podem se fazer também presentes no cotidiano escolar, depreciando-os por sua deficiência, rotulando-os de incapazes para atividades escolares, negando-lhes qualquer possibilidade de interação, assim, perdendo as chances desenvolvimento. Estes estigmas, portanto, seriam o “defeito” ou a deficiência secundária, que impede a pessoa com deficiência de usufruir do seu direito a igualdade e a participação plena na vida social.

Considerando o que Vygotsky nos apresenta sobre a pessoa com deficiência, de que suas capacidades de desenvolvimento não são determinadas pelo seu defeito primário (deficiência primária), mas pelas relações sociais que estas estabelecem, pode-se refletir sobre a possibilidade de compensação, em que a reorganização psíquica tem como intuito a superação do defeito. A debilidade traz força e resistência, possibilitando que a pessoa com deficiência supere a limitação imposta pelo defeito.

Portanto, os temas tratados por Vygotsky apresentam-se relevante para as pessoas com deficiência, pois os processos psicológicos são mediados pela cultura,

não são imutáveis e sim dinâmicos e historicamente mutáveis (VILLALOBOS, 2010). Almeja-se neste sentido evidenciar, a importância da cultura e das interações sociais, para o desenvolvimento humano independente de apresentar deficiência ou não.

A criança tem seu desenvolvimento iniciado em um contexto social carregado de significados atribuídos, muitas vezes, pela família, e tem suas experiências de vida carregadas de elementos significativos de apropriação de valores culturais.

O desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (2007), se dá no meio social em que o indivíduo vive. Para ele, desde o nascimento, a criança está rodeada pela cultura e pela interação com o adulto, que são fundamentais para a construção do indivíduo. Por meio, dessas interações ocorrem avanços no desenvolvimento e aprendizagem de novas atividades, significados e conceitos.

Os estudos de Vygotsky foram desenvolvidos na concepção do desenvolvimento de um organismo ativo, segundo o qual, o pensamento é construído de forma gradativa num ambiente que é histórico social.

Vygotsky atribui enorme relevância ao papel da interação social no desenvolvimento humano. Para ele, no decorrer do desenvolvimento infantil, os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais, e isso se dá somente nos anos iniciais. Depois desse período, ela recebe influência dos costumes e da cultura, pois, inicialmente, esta relação da criança com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos.

Portanto, “a interação que a criança estabelece com o universo social e, particularmente, com outros parceiros mais experientes no seu grupo, é fundamental para o seu desenvolvimento global” e essas relações não ocorrem diretamente, elas são mediadas, segundo Oliveira (2010), por instrumentos (signos) fornecidos pela cultura.

Os instrumentos para Vygotsky são eventos interpostos entre trabalhadores e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Oliveira (2010) cita como exemplo o machado para cortar a árvore. Este corta melhor do que se tentarmos cortar com a mão, outro exemplo é a vasilha que possibilita que a água seja armazenada. O instrumento carrega em si uma função para qual foi criado, e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo torna-o um objeto social e mediador de relação entre a pessoa e o mundo.

Portanto, os instrumentos são elementos externos aos indivíduos, voltado para fora dele. Sua função é de provocar mudanças. São mediadores e elaborados para

as atividades humanas. O homem produz seus instrumentos para tarefas específicas e ao aperfeiçoá-los, cria outros novos.

Os signos agem como um instrumento de atividades psicológicas. De acordo com Oliveira (2010), são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico como: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc. Vygotsky considera instrumentos psicológicos aqueles que são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, que se dirige ao controle de ações psicológicas, sendo uma marca externa que auxilia o indivíduo em tarefas que exigem memória e atenção.

Assim, eles têm a função psicológica de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas como a memória mediada por signos. Com o auxílio dos signos o homem amplia sua capacidade de atenção, memória e acumula informações, mediando a relação do homem com o mundo e com os outros homens.

Portanto, tanto o instrumento e os signos, como a atividade mediada irão orientar o comportamento humano. Porém, o signo é uma atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo e o instrumento para controle da natureza, acarretando mudanças no funcionamento do desenvolvimento.

São por meio das interações entre sujeito, sociedade, cultura e história de vida, que ocorrem as mudanças necessárias para alcançar o desenvolvimento integral humano. Para Vygotsky o desenvolvimento humano é muito mais do que uma simples formação de conexões. Ele tem sua origem no social, e envolve interações (mãe-filho, pai-filho, professor-aluno).

Oliveira (2010), afirma que, na teoria de Vygotsky, o homem é tido como “sujeito total” e ativo enquanto mente e corpo, organismo biológico e social se integram em um processo histórico.

Vygotsky (2007), em sua teoria, demonstra grande preocupação em compreender o desenvolvimento do indivíduo, assim como sua construção intelectual e, por isso, abordou conceitos importantes para descrever esse mecanismo como: mediação simbólica, instrumentos, signos, sistema de símbolos, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

Acreditando que por meio das interações entre os indivíduos acontecem novas aprendizagens, Vygotsky (2007), desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real é definido por aquilo que o indivíduo já possui, ou seja, aquilo que ele já consegue realizar sozinho de forma independente, sem

auxílio de outra pessoa. São denominados ciclos do desenvolvimento já completados:

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, produtos finais do desenvolvimento e se uma criança já pode fazer tal coisa, independente, isso significa que suas funções para tal coisa já amadureceram nela. Porém o que é, então pela zona de desenvolvimento proximal determinada através de problemas que a criança não pode resolver independente, fazendo-o com assistência, é definido de desenvolvimento proximal aquelas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 97-98).

Para compreender o desenvolvimento de uma criança, é preciso entender que estes só podem ser revelados por meio da zona de desenvolvimento real e proximal.

O conceito de zona desenvolvimento proximal para Oliveira (2010), chama atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, é preciso considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento potencial-proximal, que é a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Essa possibilidade de interferência no desempenho de uma pessoa ou criança através da zona de desenvolvimento proximal é fundamental na teoria de Vygotsky, porque em um primeiro momento revela o fato, o desenvolvimento ainda não alcançado pelo indivíduo e qualquer indivíduo, mas àqueles que por colaboração de um adulto ou outro mais experiente o ajuda a desenvolver-se.

As concepções de Vygotsky, sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidenciam a importância entre os processos de interação do indivíduo com o ambiente sociocultural, pois os seres humanos precisam dos outros para se desenvolverem e este desenvolvimento se dá nessa relação.

Na relação social, o indivíduo poderia ser facilmente recebido pelos outros, porém, conforme Leite (2016), a pessoa com deficiência possui traços característicos que chamam a atenção, levando outras pessoas a se afastarem, destruindo qualquer possibilidade de interação. Para o desenvolvimento humano acontecer são necessárias as interações sociais, pois é por meio delas que o indivíduo partilha significados e experiências que contribuem para seu aprendizado.

A vivência da cidadania se deve sobrepor a necessidade de uma vida tutelada,

fato possível a partir de mudanças de crenças e concepções deterministas sobre o desenvolvimento humano. Todo o desenvolvimento da criança depende de um interacionismo com outra pessoa, pois o cérebro humano é um sistema aberto de grande plasticidade e estrutura, e o homem transforma de ser biológico para sócio histórico.

Reconhecendo-se a relevância da interação social para o desenvolvimento humano, fica evidente a importância do trabalho do professor na escola como mediador da aprendizagem do aluno, no sentido de que a zona de desenvolvimento proximal será o elo entre ele e o aluno com Síndrome de *Down*, para que os desenvolvimentos dos processos de aprendizagem ocorram.

E a forma como ocorre o processo de interação, para Vygotsky, são de relevância primordial para a compreensão do mundo dos alunos, bem como o do processo de aprendizagem, estes que, por sua vez, se dão nas relações estabelecidas com o professor. Sem essa interação, fica evidente que, dificilmente haverá aprendizagem e desenvolvimento humano.

3 NA TRILHA DA PESQUISA, PERCURSOS METODOLOGICOS

Esta pesquisa sobre a síndrome de *Down* concepções e percepções docentes seguiu os procedimentos metodológicos da história oral.

Por utilizar narrativas dos professores para a coleta de dados, como foco principal, os documentos orais forneceram dados sobre as experiências e as percepções dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, a formação docente, as interações sociais e o valor atribuído à educação inclusiva.

A história oral registra a experiência vivida de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade segundo Meihy (2005), por isso, entendemos que a história oral, pela fonte oral, é a que melhor responde às indagações que buscamos compreender, porque busca as experiências dos professores e pressupõe um diálogo entre o pesquisador e os docentes da pesquisa.

A história oral é um recurso metodológico usado para elaboração de documentos, é uma prática de apreensão de narrativas feita por meio de entrevistas, com o uso de meios eletrônicos destinados a recolher testemunhos, promover análise social do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato. “Ela é sempre uma história do presente, reconhecida como uma história viva” (MEIHY, 2002, p. 17).

E ainda, para Meihy (2005), a história oral passa então a ser um tipo de narrativa onde a entrevista gravada tem um fundamento de registro que permite uma reflexão que varia da documentação escrita. Ela é um mecanismo usado para validar experiências registradas em forma de documentos escritos ou atribuir novos significados e dimensões de valor subjetivo.

Não há como negar o caráter positivo, politicamente correto, da história oral, que promove a subjetividade humana, a inclusão social e a reavaliação de pressupostos muitas vezes legitimados por repetições historiográficas feitas sobre as minorias, mas que quase nunca levam em conta a participação mínima dos sujeitos analisados. (MEIHY, 2005, p.41)

A escolha da metodologia em História Oral, também se deu pela convicção do compromisso social marcado pelas vozes de quem não pode antes falar por si mesmo, e possibilita conhecer os professores colaboradores como sujeitos da própria história, por meio das experiências e vivências com o aluno com síndrome de *down*. Isto porque conforme afirmou Valéria Magalhães:

... quem conta a própria história o faz a partir de um lugar na sociedade, bem como no espaço e no tempo. Tais inserções identitárias provocadas pelo curso da vida das pessoas dão um tom específico a cada narração. A subjetividade determinará a musicalidade e os caminhos do relato. Cada sujeito existe social e psicologicamente porque é capaz de dar sentido à própria vida por meio da narração de sua trajetória. (MAGALHÃES, 2007, p.27)

Desta maneira, pode-se dizer que a história oral não é um fim em si mesma, mas sim um meio de conhecimento. Conforme Alberti (2004), seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, que justifiquem o desenvolvimento de uma pesquisa.

A questão que justificou essa pesquisa foi: Há diferentes percepções dos professores sobre processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Mediante as possibilidades viabilizadas pela presente metodologia, Meihy (2005, p. 93), pondera que a História Oral “combina duas funções complementares: 1) a de registrar; e 2) a de divulgar experiências relevantes. ”

Diante da possibilidade da metodologia de compreender melhor a especificidade da história oral, vale comentar que dentre os gêneros (história oral de vida; história oral temática; tradição oral) o utilizado nessa pesquisa foi a História Oral temática, a mais condizente com o objeto a ser pesquisado.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), a História Oral Temática, abordagem na qual o depoente revela suas experiências de vida, contudo, o faz a partir de certa temática, normalmente determinada pelo pesquisador. A História Oral temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos acadêmicos.

Assim, a partir de um assunto específico, a História Oral temática se compromete com esclarecimento das percepções docentes sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, refletindo que os professores trazem consigo suas histórias, experiências, prática e crenças, e desta forma, conforme Meihy (2005), a história oral traz em si seu caráter dinâmico e criativo.

Destaca-se que foram privilegiadas as narrativas de um grupo de professores do ensino regular e das escolas especializadas, que nem sempre foram registradas por escrito.

Com o intuito de analisar as percepções dos professores em relação aos

processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, a formação docente , as interações sociais e o valor atribuído à educação inclusiva numa escola do Vale do Paraíba.

Dado também ao seu caráter específico, segundo Meihy e Ribeiro (2011), a História Oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador, no caso desta pesquisa os professores colaboradores. “Colaborador” é um termo importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. Sobretudo é fundamental porque estabelece uma relação de compromisso entre as partes (MEIHY, 2005, p.124).

Os professores colaboradores se tornam peça fundamental, pois revelam aspectos importantes e úteis a temática sobre as suas percepções, suas formações, as interações sociais e os valores atribuídos a educação inclusiva. O entrevistador, por um lado olha para o entrevistado como observador da experiência alheia. Desta forma, Meihy (2005), afirma que o entrevistador se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada, sem perder de vista a visão do projeto de pesquisa.

3.1. História Oral metodologia qualitativa

A história oral trata-se de uma metodologia qualitativa pela impossibilidade de estabelecer procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. Caracterizou-se como exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa deu-se pela possibilidade e flexibilidade de discutir subjetividade dos professores colaboradores do ensino regular e dos professores colaboradores da escola especializada.

Ao considerar a História Oral Temática, fica permitido aos professores colaboradores da pesquisa às memórias obtidas sob a forma de relatos orais que remetem a lugares, pessoas, acontecimentos e conhecimentos sobre seu cotidiano e suas práticas, mostrando sua subjetividade, experiência e saberes docente. As narrativas sustentam crenças e valores, evocando histórias de vidas, indicando proposições futuristas e apontando assim a melhoria da formação docente na perspectiva inclusiva.

Segundo Demartini (2003), a história oral possibilita por meio das memórias dos professores visualizar situações muitas vezes desconhecidas, vivências diferenciadas, constituídas pela formação e pelas escolas, currículos escolares

pautados em valores e culturas variadas.

Neste sentido, a História Oral nos possibilita compreender as percepções e concepções docentes sobre a possibilidade de aprendizagem do aluno com síndrome *down*, a formação docente, as interações sociais e as possibilidades e limites da educação inclusiva e do ensino inclusivo e a oportunidade de enriquecer o diálogo no campo educacional.

3.2. História Oral e seus Colaboradores.

A população desta pesquisa foi composta por professores colaboradores do Ensino Fundamental anos iniciais, em duas escolas do Vale do Paraíba de São Paulo.

De acordo com os dados da Secretaria de Educação deste município, a cidade conta com um total de 20 escolas de ensino regular, possuindo 157 professores e 210 alunos incluídos na sua rede municipal de ensino.

Dentre essas escolas, em 5 delas encontram-se matriculados 7 alunos com a síndrome de *down*, sendo 7 professores regentes que lecionam com esses alunos. Entretanto, somente 3 desses docentes trabalham com o aluno que apresenta síndrome de *down* no Ensino Fundamental anos iniciais, e foram indicados pela coordenadora da Educação Especial para serem entrevistados.

Na escola especializada estão matriculados 86 alunos e lá estão 8 professoras regentes, todas trabalham com alunos com síndrome de *down* em suas salas. Somente 3 professores foram indicados pela direção da escola especializada para serem entrevistados.

3.3. Entrevistas e observação em História Oral.

Os instrumentos utilizados para essa pesquisa foram: entrevistas, caderno de campo e observação. Cada instrumento está comentado abaixo de modo a detalhar sua elaboração e a forma como foi utilizado pela pesquisa. Detalha o que é o caderno de campo, e como foram feitas as anotações, referenciando roteiros elaborados.

3.3.1 Entrevista em História Oral

No que se refere à História Oral, destaca-se a possibilidade de ela permitir que

a própria pessoa conte o que considera relevante, ao mesmo tempo em que reflete sobre suas experiências. Desta forma, os professores colaboradores entrevistados são considerados construtores e participantes da história. É possível afirmar que a História oral temática, na pesquisa sobre as percepções docentes no que diz respeito às possibilidades de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, representa uma contribuição muito valiosa por auxiliar a compreensão de aspectos que envolvam a subjetividade e as percepções dos professores colaboradores sobre os fatos.

Para Meihy (2013, p.13), “a história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas”. Assim, a entrevista em História Oral temática é mais um documento compatível com a busca de esclarecimentos e, por isso, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica mais explícito.

A partir do entendimento, de que ouvir a narrativa dos professores colaboradores é fundamental, é preciso destacar que a entrevista partiu de um assunto específico com sua objetividade direta preestabelecida, pois a temática gira em torno de um esclarecimento do sobre o evento definido. O foco do estudo centrou-se nas percepções que os professores colaboradores do Ensino Fundamental anos iniciais e dos professores colaboradores da escola especializada têm sobre o aluno com Síndrome de *Down*.

Por meio da entrevista de uma variante do fato pretendeu-se buscar a versão de quem presenciou o acontecimento, que teve contato ou experiência com o objeto de estudo, com os processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, as interações sociais e a formação, o que torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados nos objetivos da pesquisa, respeitando na entrevista o fluxo narrativo (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

A entrevista seguiu os critérios da história oral temática que, de acordo com classificação de Meihy e Ribeiro (2011, p.101), é um tipo único em que “a síntese se torna virtude fundamental, pois a espontaneidade é atestada de revelações menos pensadas ou premeditadas”.

As entrevistas realizadas pela História Oral seguiram um “caminho” (método). Primeiro o de registrar os depoimentos em equipamentos digitais, com o objetivo de registrar as experiências vividas pelos professores colaboradores da pesquisa para a compreensão do passado recente e do presente.

E vale lembrar que, o ato de reconstruir o passado é feito com olhar e valores

de hoje. As narrativas dos professores é um documento do tempo presente, sendo, contudo, uma reconstrução muitas vezes de fatos passados. Considerando que a memória não é somente individual, mas social, pode-se dizer que a memória individual é determinada pela social (DEMARTINI, 2003).

O que foi lembrado no momento da entrevista e como foi narrado integra a narrativa, que sempre nasce da memória e se projeta na imaginação, que por sua vez, depois de articular estratégias narrativas, se materializa na representação verbal, que se transforma em fonte escrita (MEIHY, 2005, p.61).

Neste sentido, a História oral Temática, nos propicia por meio das entrevistas, um diálogo no campo educacional, por estarmos interessados em conhecer a história dos professores colaboradores da pesquisa: as experiências vividas com o aluno com síndrome de *down*, a formação para educação inclusiva.

Fazer entrevistas permite conforme afirmou Meihy (2005), informações que nenhum outro documento escrito possui. Fizemos entrevistas de história oral temática, mas ao perguntar sobre a formação e atuação profissional, “valorizamos a história de vida desses professores mesmo que a centralidade do projeto tenha envolvido as questões abordadas por eles com referência à deficiência” (RIBEIRO; LEAL, 2016, p. 172).

É necessário, respeitar especificidades sócio históricas da comunidade e, claro, dos sujeitos que a representam. “Considerar, portanto, os imaginários, os limites, as identidades e as diferenças que caracterizam aquele grupo social. E isso só é possível pelo exercício de ouvir” (RIBEIRO, 2008, p.104).

“... cabe também compreender o registro da entrevista como algo que engloba toda a situação e não apenas o que foi gravado, ou as palavras proferidas. Silêncios, lágrimas, interjeições, são partes da mensagem de uma entrevista. Gestos não captados por gravadores de vozes, ou que extrapolam o enquadramento de um vídeo, devem ser notados. O desempenho tanto do entrevistado como do entrevistador deve ser analisado. Para tanto, o caderno de campo é ferramenta essencial, pois é nele que o pesquisador tem liberdade para fazer seu registro de impressões.” (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 32)

A entrevista foi acompanhada por meio de um roteiro prévio de perguntas preestabelecidas com questões abertas.

Para Alberti (2011), o roteiro é elaborado com base no projeto de pesquisa e possui dupla função, promove a síntese das questões levantadas no problema e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes. O roteiro

serve como oportunidade para reunir e estruturar os pontos levantados durante a pesquisa, seguindo seus objetivos, trazendo todos os pontos a serem considerados na realização da entrevista.

Nesse sentido construímos o roteiro das entrevistas conforme o (apêndice I), com cuidado de elaborar perguntas que incentivassem os professores colaboradores a refletirem sobre suas percepções em relação a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, como a formação contribuiu para que eles pudessem na perspectiva inclusiva, em especial as interações sociais para desenvolvimento humano e as possibilidades e os limites da educação inclusiva e do ensino inclusivo.

Outro aspecto fundamental foi o caderno de campo que para Meihy (2005) é imprescindível para o acompanhamento da pesquisa.

No caderno de campo deve estar registrado todos os tipos de observações dos entrevistados, de acordo com Meihy (2005), Ribeiro (2008) e Alberti (2013). Sugere-se que ele funcione como um diário, anotando o roteiro prático de quando os contatos foram feitos, assim como os estágios para se chegar aos entrevistados e a forma como ocorreu a gravação, bem como toda e qualquer reflexão teórica a respeito do assunto.

Após as entrevistas, os professores colaboradores comentavam assuntos relacionados a sua vida particular e profissional que foram registradas no caderno de campo seguindo o roteiro, conforme apêndice (II), como suas expressões e emoções e todo o primeiro contato durante a pesquisa foram anotados.

As entrevistas foram compostas por quatro eixos norteadores sobre como o professor percebe:

1) A sua formação docente; 2) Nos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*; 3) Suas interações sociais com o aluno com SD e as dele com demais alunos; e 4) As possibilidades e limites do ensino inclusivo e da educação especial.

No primeiro eixo, que trata da formação docente, pretendeu-se comparar as formações profissionais e percepções de aprendizagem presentes na narrativa de professores atuantes na educação inclusiva e na Educação Especial.

No segundo eixo, processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, a intenção foi identificar nas narrativas quais percepções os professores têm em relação a possibilidade de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*.

No terceiro eixo, a pergunta norteadora foi a respeito das interações sociais do professor com o aluno com SD, e das interações sociais dele com demais alunos. O

intuito, deste questionamento, foi verificar nas interações sociais aspectos das percepções dos professores em relação aos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*.

No quarto e último eixo, foram abordadas as possibilidades e limites da educação inclusiva e do ensino inclusivo nas perspectivas dos professores da escola regular e da escola especializada. Nele, objetivou-se compreender, por parte dos docentes, os valores atribuídos a educação inclusiva e ao ensino inclusivo.

Esta pesquisa contou com um número de seis entrevistas, três foram de professores colaboradores do ensino regular e outras três professores colaboradores da escola especializada que, acredita-se, que foram suficientes para a questão proposta da pesquisa, em função das análises feitas das narrativas

Os nomes dos entrevistados colaboradores dessa pesquisa foram alterados, a fim de preservar sua identidade, também para homenagear grandes pensadores da educação e professores que tiveram suas lutas, suas dificuldades e buscaram constantemente, em sua prática educativa, fazer valer uma educação de qualidade para todos.

Estando presentes na memória e na formação dos docentes nos cursos de licenciatura conforme segue a tabela abaixo seguindo um breve resumo da vida desses profissionais homenageados.

Tabela 5 – Descrição das entrevistas de professores que participaram da pesquisa com alterações dos nomes. Os professores da escola regular são identificados pela legenda R. Os professores da escola especializada pela legenda E

LEGENDA	NOME	SEXO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	DATA DA ENTREVISTA	TEMPO DE DURAÇÃO DA ENTREVISTA	TEMPO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
R.	Itard	Masc.	Regular	04/12/2017	21m31seg	1 ano
R.	Emília	Fem.	Regular	28/11/2017	23m25seg	14 anos
R.	Tizuko	Fem.	Regular	02/04/2018	18m:58se	12 anos
E.	Teresa	Fem.	Especial	29/11/2017	26m42seg	52 anos
E.	Débora	Fem.	Especial	30/11/2017	13m29	4 anos
E	Maria	Fem.	Especial	30/11/2017	11m21seg	4 anos

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Jean Gaspard Itard - De acordo com Fernandes (2011, grifo nosso), o caso de Victor de Aveyron, iniciada por Jean Gaspard Itard, pioneiro e considerado o Pai da

Educação Especial. Ficou conhecido ao educar um menino de 12 anos que foi capturado na floresta, que até então tinha sido diagnosticado por Pinel como irrecuperável. O médico Jean Marc Gaspar Itard ficou conhecido por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, partindo da ideia que o homem não nasce pronto, mas é construído.

Emília Ferreiro - A psicolinguista e psicóloga argentina desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever. Isso levou os educadores a rever radicalmente seus métodos e afirmou que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento. (MELLO, 2015, grifo nosso).

Tizuko Morchida Kishimoto Professora doutora e pós doutorada da USP, pedagoga com atuação no campo da Educação Infantil, trabalha com formação de professores e com propostas pedagógicas como o brincar e jogar. Afirma que os jogos promovem situações de ensino e de aprendizagem favorecendo a construção do conhecimento e do desenvolvimento. Podem ser incorporados em vários contextos na sala de aula por desenvolverem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Os jogos permitem que o aluno desenvolva confiança, crie estratégias, adquira informações, a prática habilidades e possibilita ao professor uma prática educativa significativa. (KISHIMOTO, 2000, grifo nosso).

Maria Tereza Mantoan- Pedagoga e professora, Leciona no curso de Pedagogia e nos cursos de mestrado e de doutorado em Educação. Desde 1996 coordena um grupo de pesquisa na Unicamp, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (Leped), no qual orienta e desenvolve trabalhos científicos. Escreveu vários livros entre eles, “Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?” (MANTOAN, 2003, grifo nosso).

Debora Seabra de Moura - A primeira professora no Brasil com síndrome de *down*, formada em pedagogia, e trabalha com Educação Infantil. Escreveu em 2013 um livro que reúne fábulas com a temática sobre a diversidade. A professora afirma que é necessário que as pessoas com deficiência sejam respeitadas e educadas e que a síndrome de down não é doença. É apenas uma alteração genética que pode atrapalhar o desenvolvimento, explicou Débora. Se forem dadas condições, pessoas com síndrome de *Down* podem chegar à faculdade, ao mercado de trabalho, se tornar bailarinas, artesãos, professores, entre outros. Relata Canellas (2013, grifo nosso) entrevista concedida emissora a uma emissora de televisão.

Maria Montessori - A médica e pedagoga italiana criadora do método Montessori de educação. Afirmou em sua tese que a principal causa do atraso no aprendizado de crianças especiais, era a ausência de materiais de estímulo para o desenvolvimento adequado. Para a educadora, a criança sempre é capaz de aprender sozinha desde que seja proporcionado a elas ambientes adequados para que possam desenvolver-se com maior liberdade e consciência de escolha. O papel dos educadores se faz por nutrir confiança nas capacidades naturais da criança. Considera a importância do uso de materiais e atividades específicas de acordo com a faixa etária dos alunos, sempre estimulando um desafio de cada vez. (RÖHRS, 2010, grifo nosso)

3.3.2 Observação

No processo da pesquisa, as observações foram feitas com o rigor científico, feita de forma criteriosa com planejamento adequado, com registro sistemático dos dados e com os objetivos formulados de forma sensata. Para isso a pesquisadora atentou seu olhar para os objetivos.

Desta forma, um roteiro foi utilizado para a observação em sala de aula, que permitiu identificar com maior exatidão aquilo que se desejava pesquisar contido nos objetivos específicos. Focamos sobre as reações e ações dos professores sobre: o processo de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*; e suas interações sociais com o aluno com síndrome de *down*, e as dele com os demais alunos, assim como na prática profissional de cada um dos entrevistados. Todas as observações da sala de aula foram registradas no caderno de campo logo após o término delas. O roteiro de observação na sala de aula se apresenta conforme o apêndice (III)..

Tabela 6 – Observações:

Ocorrência	Nome	Tempo	Data
01	Itard	2h 30m	05.12.2017
01	Emília	2h 30m	29.11.2017
01	Tizuko	2h 30m	03.04.2018
01	Teresa	2h	01.12.2017
01	Débora	2h	02.12.2017
01	Maria	2h	02.12.2017

Fonte: Elaborada pela própria autora.

As observações nas salas de aula foram analisadas posteriormente e registradas no caderno de campo seguindo os eixos norteadores que integraram as observações sobre reações e ações dos professores sobre:

- a) o processo de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*; e
- b) suas interações sociais com o aluno com síndrome de *down*, e as dele com os demais alunos.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) sobre o número CAAE: 78296217.3.0000.5501, com o parecer de nº 2.378.845 conforme os anexos que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi feito um contato por intermédio de uma carta de apresentação, e o devido aceite para realização do estudo, conforme os Anexos I e II.

Logo após, a aprovação do Comitê, foi agendado o contato com a coordenadora da Secretaria de Ensino Especial e da gestora da escola regular e da escola especializada para a realização da coleta de dados.

A coordenadora da Secretaria de Educação Especial agendou um horário para a pesquisadora, comparecer na instituição para uma conversa inicial. A coordenadora do ensino regular aceitou a carta de apresentação para a realização do estudo e, logo em seguida, a pesquisadora esclareceu como seria realizada a pesquisa e seus objetivos.

A coordenadora ficou entusiasmada com a pesquisa e se prontificou imediatamente a passar o endereço da escola onde se encontrava os professores para a realização da entrevista, bem como o nome da diretora e dos professores indicados por ela. Ligou na escola para informar sobre a presença da pesquisadora e passou os telefones da escola para e o da direção para ela.

De posse do telefone da escola a pesquisadora ligou, marcou o horário compareceu no dia seguinte conversar com a diretora.

A direção acolheu a pesquisadora com muito carinho mostrando-se bem

receptiva e disposta a ajudar no que fosse necessário com a pesquisa. Logo nesse primeiro contato, reuniu os professores e a pesquisadora, explicou sobre os objetivos da pesquisa e os professores mostraram dispostos a responder as questões da entrevista e aceitaram a observação em sala. Imediatamente os professores passaram seus telefones, marcaram o horário e dia que melhor fosse ser realizada a entrevista e a observação.

Na escola especializada a pesquisadora entrou em contato com a direção que aceitou a pesquisa, marcou dia e horário para conversar com os professores para esclarecimentos sobre esta ação.

A pesquisadora foi até a escola especial no dia e hora que foram marcados, sendo muito bem recebida pela direção e coordenação. Expôs os objetivos da pesquisa e entregou a carta de apresentação.

A direção da escola indicou a sala onde poderia conversar com cada professor que foi direcionado por ela para entrevista. Foi esclarecido pela pesquisadora o tema do seu trabalho científico e os objetivos. Os profissionais envolvidos concordaram em ser entrevistados, que marcaram para o dia seguinte, e logo após, a observação em sala de aula.

No dia marcado de acordo com a data escolhida e a hora da entrevista de cada participante da pesquisa, os professores da escola regular e da escola especial, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, (conforme Anexo II e III), foi explicado e garantido aos participantes da pesquisa, o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. Responderam que gostariam de participar da entrevista e uma professora do ensino regular ainda comentou: “nossa, é uma pesquisa realmente séria”.

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista gravada, (composta de perguntas conforme o Apêndice I).

A entrevista foi acompanhada do gravador, permitindo registrar, revelar segundo Queiroz (1991, p 46), com "fidelidade os monólogos dos informantes ou o diálogo entre informante e pesquisador".

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011), seguimos as três etapas recomendadas para o trabalho em História Oral: a primeira, é chamada de pré-entrevista onde os primeiros contatos foram realizados, que se referem à necessidade de o colaborador ter a ciência da gravação. Para tanto, foi marcado o local e horário escolhido pelos

entrevistados, professores, sujeitos da pesquisa. A segunda, correspondeu a entrevista propriamente dita e a chamada de pós-entrevista que foi realizada com intuito de manter a continuidade do processo, sendo as narrativas gravadas em mídia digital. Os relatos gravados passaram pela fase da transcrição dos dados, depois seguido pela segunda fase da textualização e por último da transcrição, a qual será arquivada por cinco anos.

Todas as entrevistas aconteceram em uma sala separada e realizadas individualmente com cada professor colaborador tanto na escola regular como na escola especializada. Foram gravadas em áudio, por meio de um roteiro com questões abertas, que abordou os eixos norteadores da pesquisa, na qual a pesquisadora e o entrevistador puderam conversar sem interferências de outros.

As entrevistas foram feitas de modo colaborativo com os professores colaboradores, que vivenciam na prática a experiência de trabalharem com aluno com síndrome de *down* e que compartilharam suas histórias com a pesquisadora.

Após a realização das entrevistas nas escolas regular e especializada, foi feita a observação sistemática, que ocorreu dia seguinte nas escolas norteada por um roteiro prévio (conforme Apêndice III), composto de perguntas abertas, nas quais se buscou identificar a realidade dos professores colaboradores estudada.

As observações em sala de aula foram realizadas em um total de 13h30m, sendo 2h30m com cada um dos 3 professores do Ensino Fundamental.

No decorrer das observações em sala, uma entrevista foi descartada devido ao fato de que o aluno faltou o mês inteiro no decorrer da pesquisa.

Segundo informado pela direção da escola, em épocas de chuva os pais não encaminham seus filhos com síndrome de *down* com medo deles pegarem pneumonia. Este fato fez com que a pesquisadora fizesse outra nova entrevista e observação.

Na sala de aula, dos professores do ensino regular, as observações aconteceram das 13h às 15h30m.

Uma delas foi realizada com 1 professor e outra com 2 professores em dias separados, pois trabalham juntos na mesma sala. Um professor é de apoio e o outro é o regente da sala. Esta é uma norma do município para as escolas que têm alunos de inclusão no Ensino Fundamental.

Sendo assim, no ensino regular o total de horas das entrevistas foram de 7h30m. Na escola especializada as observações aconteceram na sala de aula parte

da manhã das 8h às 10h, um professor por sala perfazendo um total de 6h.

3.5. Procedimentos para Análise

No que tange à análise das narrativas, esta pesquisa usou a triangulação como método de análise, pois cruzou a análise documental das narrativas, análises bibliográficas com as observações para apresentar os dados que ora se mostram nesse trabalho.

No registro da análise documental destacou-se à criação das narrativas resultantes das entrevistas abertas e dos registros da observação sistemática. Pretendeu-se por meio delas apreender os significados envolvidos nas percepções dos professores sobre aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, na formação, nas interações sociais, e a relevância da educação inclusiva que foram feitas por meio da elaboração de um texto.

Na análise do material de campo, considerou-se: todos os momentos da entrevista desde o registro oral e escrito, os instrumentos utilizados, as anotações realizadas pela pesquisadora, numa busca contínua pela interpretação da temática garantindo também a fidelidade do que foi dito.

As entrevistas gravadas, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011), passam pela edição do texto feito por etapas, convertendo o conteúdo da entrevista realizada em áudio gravado em um texto escrito. Conforme Demartini (1992, p. 14): é fundamental proceder de forma cautelosa e cuidadosa do estudo do material colhido e transcrito, a fim de não "deixar de lado relatos menos empolgantes que outros ou (partes de entrevistas) que traziam elementos discordantes de nossas próprias formulações anteriores, ou contendo elementos aparentemente sem muita importância"

O segundo momento segue a textualização na qual as perguntas são retiradas e integradas na narrativa e reorganizada a partir de indicações temáticas. A terceira fase é a transcrição.

Portanto, veremos a seguir que conforme a pesquisa metodológica em História Oral, as entrevistas gravadas pela pesquisadora não se restringem apenas em somente obter a gravação em si, mas é também necessária transcrevê-la, textualizá-la e transcriá-la, e analisá-la de forma crítica e criativa

Conforme esta perspectiva metodológica História oral, a pesquisadora assumi o papel não de mera reprodução e síntese das vozes dos professores colaboradores,

mas de cruzamento com outros dados, em um movimento com articulação entre a teoria e dos acontecimentos e experiências dos entrevistados.

Segundo Meihy (1990, p.29-33, *apud* RIBEIRO, 2007, p. 216) define o processo de transcrição como:

Trata -se da transformação do que foi falado em escrita, “teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra.

A transcrição das entrevistas na pesquisa tratou da informação final do texto oral em texto escrito.

Nesta etapa da transcrição, foram colocadas as palavras ditas pelos professores colaboradores em seu estado bruto. As perguntas e respostas foram mantidas, bem como as palavras ditas e as repetições, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011), na transcrição está contida a ideia de estabelecer uma cópia escrita perfeita e fiel da gravação, incluindo ruídos, barulhos e mantendo a linguagem, porém o modo narrativo interessa não sobre a maneira como as palavras valem por si, mas sim pelo valor das ideias, conceitos emoções.

Sendo assim, a transcrição foi feita em seu estado bruto incluindo as perguntas do entrevistador e as respostas dos entrevistados, com as repetições das falas, o modo narrado, respeitando a fala dos entrevistados. Withacker (2000), transcrevendo-a exatamente o que o entrevistado expressa.

Ainda, segundo Withacker (2000, p.155), “é evidente que a sintaxe de qualquer discurso deve ser respeitada para que a transcrição seja fidedigna”, e assim se o narrador comete erros de concordância ou de regências de verbos, deve reproduzi-los. Transcrever os erros de sintaxe, não significa, falta de respeito em relação a fala do outro.

Falta de respeito segundo Withacker (2000), seria corrigi-los na transcrição.

O respeito pela fala do narrador, não implica que devemos considerar suas explicações como definitivas sobre o processo que está sendo investigado. Elas são representações e devem ser respeitadas. O nosso respeito por elas implica em considerá-las dignas de serem analisadas e relacionadas com a realidade histórica à qual pertence ao narrador. (WITHACKER, 2000, p.151)

Uma segunda fase desse processo foi o momento da passagem da transcrição feita para a fase da textualização.

Nessa fase foram eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais, as repetições com o objetivo de facilitar a leitura do texto, possibilitando uma melhor compreensão do que os entrevistados narraram.

Neste sentido as narrativas foram textualizadas carregadas de subjetividade e de percepções sobre a formação profissional, de como percebem os processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, as interações sociais e os valores atribuídos a educação inclusiva por partes dos docentes, para tanto a partir da frase que serviu de epígrafe para leitura da entrevista.

Para Meihy e Ribeiro (2011), a frase escolhida funciona como um guia para a recepção do trabalho, as frases foram grifadas em versões prévias e depois organizadas seguindo uma ordem cronológica da entrevista.

Por fim, a última etapa é a da transcrição que partiu da elaboração do texto recriado em sua plenitude.

Neste momento os elementos extratextos são incorporados, com a intenção de recriar a atmosfera, do contexto que foi concedida cada entrevista. (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

Com as anotações do caderno de campo, tratando da transformação final do oral para escrita, assumindo uma postura em que o mais importante é o compromisso com as ideias e não apenas com as palavras.

Desta forma, as narrativas dos professores permitiram a identificação de informações correlatas com os objetivos da pesquisa.

Essas informações foram organizadas e as narrativas foram destacadas segundo os 4 eixos estruturadores da pesquisa, a) A sua formação docente, b) Nos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, c) Suas interações sociais com o aluno com SD e as dele com demais alunos, d) As possibilidades e limites do ensino inclusivo e da Educação Especial, posteriormente analisados pela triangulação dos dados.

Na análise por triangulação dos dados:

Do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2013, p. 214)

Nesse sentido, a técnica apresentou momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção da totalidade acerca do objeto de estudo.

As narrativas sobre as percepções do professor em relação aos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, a formação docente e as interações sociais, o valor atribuído ao ensino inclusivo, as possibilidades e os limites.

As observações foram feitas em sala de aula e a unidade entre os aspectos teóricos das percepções sobre ações e reações dos professores, sobre os processos de aprendizagem do aluno síndrome de *down*; suas interações sociais com o aluno com síndrome de *down* e as dele com os demais colegas.

Portanto, essa articulação foi responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

Na sequência, a discussão dos dados trilhou a organização das informações colhidas nas entrevistas, no caderno de campo e nas observações em sala de aula, posteriormente foram analisadas, a luz do referencial teórico, seguindo o direcionamento da revisão da literatura. As entrevistas dialogaram com outros documentos, leis, legislações, teses, dissertações, artigos publicados em base de dados científicos.

Assim, teorias e conceitos provêm um diálogo com as narrativas dos professores, por meios dos quatro eixos temáticos para análise que se transformaram em subseções:

- A formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem;
- Olhares sobre a narrativa Percepções e Aprendizagem;
- Interações Sociais - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano;
- Possibilidades e Limites do Ensino inclusivo.

4 DISCUSSÃO SOBRE AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

Foram definidos o município onde seria realizada a pesquisa e o critério de inclusão: os professores que tinham em suas salas de aula alunos com síndrome de *down*.

Entrevistaram-se três professores que trabalhavam com alunos com síndrome de *down* matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental da escola regular. Esses professores colaboradores, que aceitaram participar da pesquisa, foram indicados pela coordenação da Secretaria de Educação Especial.

Na escola especial desse mesmo município, a pesquisa também foi realizada com três professores que atuavam com alunos com síndrome de *down*. Esses professores, que foram indicados pela direção da escola, aceitaram participar da pesquisa.

As observações, realizadas em sala de aula, em outro dia, foram analisadas no decorrer da pesquisa. Os dados obtidos por meio das narrativas das entrevistas e das observações realizadas foram considerados e estudados conforme, a fundamentação teórica e a revisão de literatura.

Conforme Meihy (2005), a articulação e o diálogo com outros documentos, por partirem de um assunto específico da história oral temática, esclarecem a opinião e as crenças dos entrevistados sobre as percepções do processo de aprendizagem, das interações sociais e da educação inclusiva.

Por razões éticas e com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, seus nomes foram substituídos. Para nomear os professores foram utilizados pela pesquisadora os nomes dos grandes precursores envolvidos na educação especial e na luta de uma educação para todos: Itard, Emília, Tizuko, Teresa e Maria. Também, como forma de homenagem, dentre eles está o nome da primeira professora brasileira com síndrome de *down*: Débora.

4.1 Caracterização das escolas

A pesquisa foi realizada em uma escola do ensino regular, e outra escola de instituição especializada.

A escola regular atendia alunos da educação infantil, fundamental I. Para atendimentos aos alunos, a escola possui os seguintes espaços.

Tabela 7 – Quadro Estrutural da Escola Regular

Espaços	Quantidade
Sala de professores	1
Sala de aula	8
Sala de direção escolar	1
Secretaria	1
Banheiros para alunos	2
Banheiros para professores e funcionários	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Laboratório de informática	0
Parque	1

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto ao funcionamento, a escola regular atendia 115 alunos no período da manhã, e 152 no período da tarde, subdivididos em: 5 classes no período da manhã e 7 classes período da tarde. Seu quadro de funcionários era composto por, 3 professores que faziam a gestão pedagógica da escola, 16 professores, e 7 funcionários. Uma vez por semana era realizado o HTPC, com diretora e coordenadora escola.

É importante ressaltar que a escola pesquisada trabalhava com a inclusão, e encontrava-se com 2 alunos com síndrome de *down* matriculados. Foi observado também, que a escola não possui uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Conforme, a política nacional na perspectiva inclusiva, o MEC (2008, p.16), afirma que a sala de AEE é oferta obrigatória, e realizada no período inverso da classe comum em que o aluno estuda:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela

Assim, a sala de AEE é suplementar ao ensino regular, e não visa substituir em

hipótese nenhuma o ensino regular. A sala de AEE é fundamental no processo de inclusão, para que o aluno incluído seja atendido em suas necessidades, e as barreiras que impedem a inclusão sejam removidas por meio de recursos pedagógicos especializados, equipamentos, materiais didáticos organizados e professores especializados, a fim de gerar a participação plena do aluno no processo educativo, desenvolver sua autonomia e sua independência.

Aponta-se, portanto, a necessidade da escola regular, repensar na política de inclusão, definida pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva, conforme os documentos subsidiários de inclusão do Ministério da Educação 2008. Os documentos são referenciais para educação escolar na proposta inclusiva, como ação pedagógica, cultural, social em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da reorganização do sistema educacional na proposta inclusiva.

A escola especializada, atende aproximadamente 86 alunos, entre eles, crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dificuldades nas áreas de leitura, escrita e matemática, Síndrome de *Down*, transtornos do espectro autista e encefalopatia crônica não progressiva na infância, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual.

Para atendimentos aos alunos, a escola possui os seguintes espaços:

Tabela 8 – Quadro Estrutural da Escola Especializada

Espaços	Quantidade
Sala de professores	1
Sala de aula	11
Sala de música	1
Sala de arte	1
Sala de direção escolar	1
Secretaria	1
Banheiros para alunos	2
Banheiros para professores e funcionários	1
Biblioteca	1
Cozinha	1
Laboratório de informática	1
Brinquedoteca	1
Parque	1

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto ao funcionamento, a escola especializada ela atende aproximadamente 42 alunos no período da manhã, 44 alunos no período da tarde. Desenvolve-se no seu interior atividades de Estimulação Essencial, Alfabetização, Atendimento Pedagógico Especializado, Educação Musical, Psicomotricidade e Atividades da Vida Prática. Seu quadro de funcionários é composto por: 11 professoras, 1 coordenadora e 1 diretora. Uma vez por mês é realizado reuniões internas com os professores, com a diretora e a coordenadora escola.

Portanto, a escola especializada possui atendimentos pedagógicos especializados, profissionais e materiais didáticos específicos para atender as necessidades dos alunos, sejam elas físicas, cognitivas e emocionais. No entanto, não possui um papel inclusivo e sim integrador do aluno.

4.2 Vozes da história profissional e pessoal nas trajetórias docentes

As histórias de professores da escola regular e da escola especializada, suas memórias de formação profissional e suas narrativas possibilitam construir uma trajetória reconhecida na importância das experiências formadoras dos professores e dos conhecimentos por eles adquiridos. Entendemos que vida pessoal e vida profissional se entrelaçam de modo que as experiências se complementam.

As histórias trazidas pelos professores neste item são, ao mesmo tempo, coletivas e singulares e permitem trazer fatos relacionados a memória individual e coletiva.

“A história de cada um está relacionada social e culturalmente com a sociedade em que se vive. A marca da memória coletiva na vida de cada sujeito dar-se-á a partir dos recursos de identidade que orientam a composição de cada narração” (MAGALHÃES, 2007, p. 26).

O fato de rememorar suas trajetórias e experiências permite organizar na narrativa a apresentação de formas próprias, de pensar na trajetória profissional, na perspectiva da formação, do trabalho na educação inclusiva e do trabalho com o aluno com síndrome de *down*.

Isto porque, segundo Nóvoa (2000, p. 24), “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Assim, as experiências que os professores vivenciam na escola são significativas e permeadas por suas histórias.

A professora Teresa apresenta a seguinte narrativa sobre a sua história.

Minha formação começou em 1966, quando havia só um curso no estado de São Paulo para formação de professor de Educação Especial. Era feito na higiene mental no setor de Saúde Mental do Estado de São Paulo; e era um curso em horário integral[...]. A gente ia para uma escola pública, onde havia uma classe especial [...] depois eu fiz Pedagogia, fiz outros cursos, mas a base da minha formação foi essa. Fiz Pedagogia, muitos anos depois. Estou nessa Instituição estou desde 1995, há 22 anos[...]. Eu acho que a minha vida toda foi pautada na educação especial, porque comecei com isso eu tinha vinte anos. (Profa. Teresa, 2017)

Teresa ao contar sua história, fala um pouco do percurso da educação especial. Assim, podemos dizer que a vivência dos professores formadores de uma época mescla com a própria trajetória da educação de pessoas com síndrome de *down*. E assim o “conjunto das narrativas cotidianas revela, portanto, o percurso da construção identitária destes profissionais que se dedicaram em um fazer de sua profissão dentro de uma dinâmica diferenciada do que se convencionava no ambiente escolar (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 429) ”.

Pode-se dizer diferenciada lá no início desta história, em que a educação de alunos com deficiência acontecia apenas em ambientes separados e, diferenciada no momento presente, nas escolas em que estão fazendo acontecer a educação inclusiva.

Assim, quando a professora Teresa entra em contato com o que viveu e vive, dinamiza um diálogo entre o passado e o presente, a experiência e o conhecimento. Como Mazzotta (2005) afirma, a educação era oferecida somente para alguns alunos, as pessoas com deficiência eram separadas em classes especiais. Os cursos oferecidos na época não se preocupavam com a educação dessas pessoas.

Entendemos também a professora Tizuko demonstra experiência e vivência com o aluno com síndrome de *down*:

Eu sou pedagoga e formada em artes, tenho cursos de especialização em Deficiência intelectual, pós em arte [...]. Na realidade, nesses doze anos que eu estou em atividade, eu só peguei cinco alunos down [...]. Eu peço que as instituições tenham o coração aberto para entender que não é só porque está em lei que os alunos têm que ser aceitos na escola, mais que eles sejam olhados como seres humanos (Profa. Tizuko, 2018)

Tizuko, em sua narrativa, relata costumes e crenças relacionadas à pessoa com síndrome de *down* e faz um apelo para que estas sejam reconhecidas na sua singularidade e individualidade. Sobre o processo histórico da deficiência na antiguidade em Esparta e Atenas, Pimentel (2012), relata que as pessoas que

apresentavam alguma deficiência não eram consideradas humanas. Na maior parte da história o deficiente foi vítima de descrença, em decorrência de suas características físicas e incapacidade para acompanhar o que a sociedade chama de normalidade.

Conforme anotações do caderno de campo, instrumento utilizado na pesquisa de campo, pode-se colocar o que ocorreu após a entrevista. A professora Tizuko, relatou que sua escolha para ser professora de educação especial deveu-se ao fato de ter uma sobrinha com deficiência, e que gostaria de ensiná-la e ajudá-la a ser mais independente. E chegou a comentar:

Então eu tenho uma sobrinha que tem deficiência e isso fez com que eu escolhesse também ser professora de educação especial (Profa. Tizuko, 2018)

Essa experiência e vivência familiar da professora Tizuko fez com que hoje ela se tornasse professora de educação inclusiva. Assim, sua trajetória profissional foi marcada pela influência e experiência familiar/pessoal. E o que mostramos aqui tenta relacionar o âmbito pessoal e profissional para superar “a racionalidade que separa as emoções e o pensamento, vida e exercício profissional” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018, p.415) e retomar os ensinamentos de Nóvoa (1995), que defende a relação entre a formação docente e a experiência de vida do professor, entendendo que vida e profissionalismo são dois lados da identidade docente. Percebe-se, então, que a entrada na profissão docente, apresenta saberes advindo não somente da graduação ou especialização, mas também de experiências de vida.

Segundo Tardif (2014), os professores ao se constituírem profissionais de educação e os saberes por eles adquiridos não se restringem somente ao momento presente e da formação. Os saberes dos professores estão relacionados às experiências de vida do presente e do passado pois, desta forma, os saberes adquiridos no contexto da vida familiar, pessoal, da trajetória da formação e do cotidiano escolar, são fundamentais para o desenvolvimento de sua identidade, justificando, portanto, o aspecto temporal dos saberes construídos dos professores.

Desta forma, a formação de professores também implica em saberes advindo de várias fontes e lugares conforme Tardif (2014).

A professora Maria, articula em sua vida profissional as experiências pessoais que teve com os alunos com síndrome de *down*, ocorridas ao longo da sua trajetória profissional, e as classifica como enriquecedoras, do ponto de vista pessoal.

Eu sou Pedagoga, licenciada em Artes e pós-graduada em Educação e Deficiência Intelectual [...]. Como pessoa é um ganho inquestionável, porque você aprende a lidar com as diferenças, você aprende a lidar com tempos diferentes, como as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Para mim eu acho que cresci muito como pessoa, como profissional, como ser humano[...].É impossível dar aula em uma escola regular sem ter conhecimento do que é Educação Especial[...].Então acho que a Educação Especial tem que fazer parte da vida de todos os professores, independente se eles trabalham na sala regular ou numa escola de crianças especiais, formação inicial do professor ela teria que contemplar (Profa.Maria,2017)

A narrativa da professora Maria, revela momentos de reconhecimento de valores e princípios adquiridos por meio da experiência e vivência com o aluno com síndrome de *down*. A vivência e a experiência acumulada em sua trajetória profissional repercutem em sua vida pessoal e profissional de maneira benéfica. Conforme Nóvoa (2000), os professores ao lembrarem suas experiências profissionais atribuem significados, as compreendem e apropriam-se delas. Assim, as experiências com os alunos com síndrome de *down* são valiosas e marcantes, evidencia concepções da professora Maria e posturas assumidas no seu fazer pedagógico.

A professora Emília, afirma que durante a sua carreira profissional fez vários cursos, e afirma em sua narrativa que teve experiências anteriores trabalhando na APAE. Além disso, pontua que este percurso a ajudou a trabalhar na perspectiva inclusiva e que nunca havia ensinado um aluno com síndrome de *Down*, este foi o seu primeiro.

Eu estou na rede a quatorze anos e assim, no início eu tive muitos... eu fiz alfabetização, PNAIC, vários cursos[...]. Nunca tinha trabalhado com síndrome de *down* e esse ano eu peguei. Na verdade, eu trabalhei em APAE com autista. [...] Eu acho que a experiência anterior ajudou, mas a prática você adquire fazendo, uma coisa é você ter na teoria e outra coisa você ter na prática. (Profa. Emília, 2017)

Emília deixou claro, em sua narrativa, que possui experiência na educação, pois é professora da rede há 14 anos, tem prática na área da educação especial, pois relata ter trabalhado na APAE. Desta forma, por meio da história e experiência profissional da professora, compreendemos a aquisição dos saberes adquiridos pela docente com o passar do tempo e que contribuíram para a sua prática pedagógica na sala de aula.

O professor Itard narra sua experiência profissional na educação inclusiva como desafiadora, sua narrativa é carregada de emoções e significados, quando comenta sobre o seu primeiro ano dando aula:

Eu sou Pedagogo, sou recém-formado, me formei no ano passado e esse é meu primeiro ano dando aula [...]. A única deficiência que eu vejo é que o professor precisa estar capacitado para receber. Eu comecei a pós-graduação, agora no meio do ano exatamente por conta disso, quando eu vi na sala que eu tinha três alunos de inclusão e entre eles um com síndrome de down. Eu me vi na necessidade de me preparar, porque quando eu vi que os desafios eram grandes, eu senti essa necessidade [...] a princípio fiquei com muito medo porque é meu primeiro ano dando aula. (Prof. Itard, 2017).

A narrativa do professor Itard é carregada de incertezas, medos e angústias, mas também de coragem e ânimo para o enfrentamento da situação e para a busca de ajuda e formação para cumprir seu papel de formador, inserindo-se na formação profissional como novato e sentindo-se despreparado.

Porém, sua narrativa leva a reflexão sobre a formação docente, e nos coloca em uma história de formação de professores bem perto da realidade.

Assim, pode-se perceber, nas narrativas, que a maior parte dos professores foi em busca de formação por conta própria e que isso gera um problema, no caso de pensarmos a educação inclusiva como política pública.

A formação de professores deve preparar o docente para o paradigma da diversidade, independente do que poderá vir a enfrentar em sua profissão, para que ele possa atuar na perspectiva inclusiva, oferecer um ensino de qualidade e desenvolver-se enquanto profissional, como afirma Ferreira (2006), e já disposto na Declaração de Salamanca em 1994.

Foi possível perceber nas histórias profissionais e pessoais, dos professores da escola regular e da escola especializada, aspectos de suas vivências e experiências marcantes, e como esses aspectos geraram transformações do ponto de vista profissional e pessoal, ganhando reflexão e significados em suas vidas em vários aspectos.

Por meio do registro das histórias [...] pudemos ter acesso a elementos únicos. Acreditamos que elas foram portadoras daquilo que seria bastante difícil a outros tipos de documentos, pois nela somaram-se ingredientes que transitam entre corpo, memória, emoção e histórias. Apesar de apresentar singularidades, as histórias narradas por professores de uma mesma rede transparecem conexões, revelando argumentos coletivos, que nos remetem a memórias coletivas, identidades sociais e comunidades construídas. (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2018, p.427)

Sendo assim, a partir dessas memórias coletivas e da análise desses argumentos coletivos pode-se organizar as narrativas dos participantes da pesquisa em quatro eixos temáticos.

Estes eixos foram criados a partir da leitura das narrativas para responder os objetivos propostos pela pesquisa.

Tais eixos temáticos são:

- Formação Docente;
- Processos de Aprendizagem do Aluno com Síndrome de *Down*;
- Interações Sociais entre Professores e Alunos com SD e as Interações entre os alunos;
- Possibilidades e Limites do Ensino Inclusivo e da Educação Especial.

Esses eixos norteadores, que integraram as observações, focaram nas ações e reações dos professores quanto:

- a) ao processo de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*;
- b) as interações sociais entre professores e o aluno com Síndrome de *Down* e as desse aluno com os demais colegas de classe.

4.3 A formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem

O eixo temático sobre a formação docente visa apresentar as descrições sobre a formação de cada professor, que foram fundamentadas nas informações obtidas nas entrevistas.

Assim, analisaram-se os aspectos da formação e os saberes que auxiliam na prática do professor, ampliando e produzindo os conhecimentos dos professores colaboradores sobre sua formação, as suas relações com os saberes, tempos de aprendizagem, seus modos de serem e expressarem posicionamentos frente ao cotidiano vivido.

As lembranças resgatadas por meio da memória e narradas permitem que os professores tomem consciência de aspectos de sua formação, relacionando o hoje a partir das suas percepções do ontem.

Inicialmente, para comparar a formação dos professores entrevistados são apresentados dados sobre a formação profissional, tempo de magistério, local de trabalho, tempo de trabalho na instituição pesquisada e formação continuada.

Tabela 9 – Quadro informativo sobre os professores entrevistados: formação profissional, tempo de magistério, local de trabalho, tempo de trabalho na instituição pesquisada e formação continuada.

LEGENDA	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	LOCAL DE TRABALHO	TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA	OUTRAS FORMAÇÕES
IDENTIDADE			TEMPO DE FORMAÇÃO					
R.1 Itard	M	26	Pedagogia 1 ano	1 ano	Ensino Regular	1 ano	Pós-graduação em educação especial, deficiência física e curso na área psicomotora Alfabetização	Tecnólogo em gestão empresarial com ênfase em marketing
R.2 Emília	F	46	Pedagogia 14 anos	14 anos	Ensino Regular	1 ano	Pós-graduação na área da educação especial com ênfase em deficiência intelectual e Libras	*
R.3 Tizuko	F	54	Pedagogia 4 anos	12 anos	Ensino Regular	1 ano	Pós-graduação em educação especial em DI, Pós-graduação em Artes	Licenciatura em Artes
E.1 Teresa	F	72	Pedagogia 52 anos	52 anos	Ensino Especial	22 anos	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	*
E.2 Débora	F	37	Pedagogia 4 anos	4 anos	Ensino Especial	4 anos	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	Licenciatura em Artes
E.3 Maria	F	56	Pedagogia 4 anos	7 anos	Ensino Especial	7 anos	Pós-graduação em educação especial cursos de autismo	*

Fonte: Elaborada pela própria autora.

- Professor Itard: sua formação inicial é de tecnólogo em gestão empresarial, com ênfase em marketing, que cursou quando atuava como secretário administrativo concursado de uma determinada escola. Pediu exoneração do cargo, após 5 anos de exercício, para dedicar-se a carreira de professor. É recém-formado em Pedagogia, e este é o seu primeiro ano em que ministra aulas em contato com alunos com síndrome de *down*. Está no curso de pós-graduação em educação especial, deficiência física e curso na área psicomotora.

- Professora Emília: formou-se Pedagogia há 14 anos. Atua como professora há 6 anos, tem pós-graduação na área da educação especial com ênfase em deficiência intelectual e está cursando LIBRAS. Já fez cursos de alfabetização e outros na APAE, instituição em que já trabalhou. Foram sobre educação especial sendo um deles com 180 horas. Este ano foi o primeiro ano que trabalhou com o aluno com síndrome de *down*.

- Professora Tizuko: sua formação é em Pedagogia e Artes, atua como professora há 14 anos, tem pós-graduação em educação especial, já participou de cursos sobre educação especial com 180 horas, trabalhou na APAE.

- Professora Teresa: formada em Pedagogia. Atua como professora desde que se formou, há 52 anos. Já participou de vários cursos, e é pós-graduada em educação especial. Nesta Instituição afirma trabalhar desde 1995, mas foi também professora do Estado, na Educação Especial. Aposentou-se há vinte e seis anos e colaborou na fundação da APAE do município em que a pesquisa foi realizada.

- Professora Débora: tem formação em Pedagogia e atua como professora há 4 anos na escola, com alunos com síndrome de *down* e outras síndromes. Também possui licenciatura em Artes, e é pós-graduada em Educação e Deficiência Intelectual.

- Professora Maria: formada em Pedagogia, trabalhando com alunos com síndrome de *down* e outras síndromes há 7 anos. Possui pós-graduação na área da educação especial e intelectual

A maior parte dos professores colaboradores da pesquisa são do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre 26 anos e 72 anos.

Todos os professores possuem o curso de Pedagogia e especializações na área da educação especial, e duas professoras possuem licenciatura em Arte. Quanto ao único professor participante da pesquisa, sua primeira graduação foi tecnólogo em gestão empresarial com ênfase em marketing.

De acordo com anotações do Caderno de Campo (2017), foi possível verificar e comparar que dos 3 professores do ensino regular, 2 já trabalharam em APAE. Relatam que os trabalhos na instituição proporcionaram a elas a prática para atuar com os alunos que apresentam deficiência.

Em face desses registros, compreende-se a importância da experiência anterior (prática), por já terem sido professoras de instituição especializada (APAE), que acaba por influenciar na prática da sala de aula. Assim, percebem como podem ajudar o aluno no seu desenvolvimento e aprendizagem. Apontam para a prática e a sua experiência como um saber que faz diferença na escola regular.

De acordo com Tardif (2014), os saberes oriundos das experiências de trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional, e ensinar significa mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e

transformando-os, daquilo que se sabe, daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Quanto à formação inicial, os professores disseram que não é suficiente para que se possa trabalhar com o aluno com síndrome de *down*. Marioto (2013), aponta que os professores dão valor a suas experiências práticas como elementos fundamentais para o exercício de suas profissões. Os discursos revelam que sentem a necessidade de conhecer mais sobre como atuar com alunos da síndrome de *down* e assinalam uma prática vivenciada-reflexiva presente nos relatos dos professores colaboradores analisados.

Quando você lida com uma pessoa de verdade, você vê que a pessoa é mais completa, é nessa complexidade, nessa plenitude da pessoa que você precisa de uma formação maior, por que só na teoria você não contempla a pessoa inteira (Prof. Itard, 2017).

O Prof. Itard demonstra uma percepção existencial fundada na complexidade da essência humana, o que se evidencia em seu próprio discurso, quando se utiliza do substantivo genérico “*pessoa*”, termo que denota mais amplitude semântica do que “*aluno*”. Este professor tem a percepção da complexidade do fenômeno humano.

A integralidade e a complexidade do ser humano devem ser compreendidas no processo de aprendizagem. Suas emoções, sentimentos e pensamentos, crenças, valores e cultura devem ser entendidas em sua plenitude, e somente a teoria não favorece essa observação sobre a pessoa em sua totalidade.

Neste sentido, Oliveira (2010), afirma que o homem se transforma de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da natureza humana e suas relações com o mundo não são diretas, mas mediadas.

Desde seu nascimento, o homem depende do outro. Segundo Vygotsky (2007), o outro lhe oferece as primeiras oportunidades de ajuda para que possa se desenvolver.

Portanto, as relações estabelecidas pelo professor com o aluno na escola são de fundamentais importância para a aprendizagem, pois por meio delas ocorrem processos de transformação e modificação no percurso do desenvolvimento humano. Leite (2016), afirma que o desenvolvimento humano do aluno depende do interacionismo com outra pessoa e que o cérebro não é um sistema fechado, mas com plasticidade e estrutura para novas aprendizagens. Assim, o homem transforma-

se de ser biológico em ser sócio histórico e de forma complexa.

Tardif (2014), compreende que o trabalho e interação humana marcam os saberes dos atores que atuam juntos, como os professores e seus alunos, que geram aprendizagem. Para a Profa. Tizuko:

Eu acho que só a formação não, só a teoria não, a gente tem que vivenciar, temos que vivenciar o aluno, para conhecê-lo, para você poder ver o que pode estar trabalhando com ele, como você vai fazer, a estratégia que vai usar, o método que você vai ensinar, se você vai usar jogos. Cada aluno é cada aluno (Profa. Tizuko, 2018).

Tizuko em sua percepção sobre a formação e aprendizagem do aluno, retoma a ideia de que cada pessoa possui sua forma de aprender. Entretanto, percebe-se que a professora tem uma visão mais prática, pois valoriza muito a conjugação da formação teórica em íntimo contato com a experiência diária, sempre mediadas pela prática e pelo controle metodológico. Deve-se enfatizar que a teoria não pode ocorrer desgarrada da prática contínua da sala de aula, visto que a complexidade não é apenas do “fenômeno humano”, como destaca o professor Itard. Há necessidade de amoldar a técnica e as metodologias às variáveis intervenientes do dia a dia docente, do saber fazer para promover a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*.

Neste sentido, Tardif (2014), aponta que o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua disciplina/matéria, além de possuir conhecimentos sobre educação, pedagogia, e desenvolver um saber prático em sua experiência cotidiana com os alunos, integrando e mobilizando esses saberes.

Nóvoa (2009), também destaca que o bom professor é aquele que possui o conhecimento cultural e profissional, o tato profissional, o trabalho em equipe, o compromisso social e a prática. É por meio desses atributos que o professor constrói seus conhecimentos referentes a situações e desafios que surgem em sala de aula. Assim, há necessidade de valorização da experiência e de compreensão da subjetividade, no processo de ensino e de aprendizagem.

A formação inicial também não é suficiente para trabalhar com a educação inclusiva, como relata a Profa. Teresa se a formação não possibilitar uma análise da prática. Para ela, a vivência também ganha centralidade:

Eu acho que sem a experiência não... Da prática, eles teriam que ter não só a parte teórica, teriam que fazer estágios reais com alunos com a síndrome de down. Por que uma coisa é você ler, estudar, fazer curso até pela internet

e outra é você vivenciar o momento (Profa. Teresa, 2017).

No mesmo sentido da professora Tizuko, a professora Teresa é firme em sua compreensão de que somente com a conjugação de teoria e prática, bem como de muito tempo de experiência possibilitam instrumentalizar o trabalho docente com alunos com síndrome de *down*. Teresa demonstra, em seu discurso, sua vasta experiência em 52 anos de trabalho com educação especial. Tizuko e Teresa têm muito mais tempo de experiência em sala de aula, visto que Itard é novo no magistério especial, pois conta com apenas um ano de prática docente.

Não se trata, aqui, de tecer juízos de valor acerca da maior ou menor excelência do trabalho didático em função do tempo em sala de aula; no entanto, é necessário registrar que os professores mais experientes, por contarem com mais anos de trabalho didático, possuem percepções mais radicadas na prática da comunhão e vivência em sala de aula.

As práticas, de acordo com Imbernón (2011), devem ser o eixo central sobre a formação do conhecimento profissional do professor no período de formação inicial. As práticas devem levar o professor a estabelecer relações com a teoria e analisá-las, de modo que possam interpretar suas experiências

Não. Não é suficiente, porque a teoria é uma coisa, a prática é outra. Então tem que ter a teoria e a prática juntos, para que haja um bom resultado (Profa. Débora, 2017).

A professora Débora também enfatiza a preponderância do viver diário em sala de aula sobre os informes oriundos da teoria. Afirma que a formação inicial não é suficiente para trabalhar com os alunos na perspectiva inclusiva. Segundo Pereira; Santos e Santiago (2016), as faculdades formadoras dos profissionais da educação devem assumir o compromisso com a formação dos docentes e seus reflexos sobre sua vida profissional e sobre os alunos que estarão sob sua responsabilidade.

Assim, o saber prático e interativo deve ser mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos.

De acordo com Tardif (2014), é também um saber heterogêneo, e experiencial pois mobiliza conhecimentos e formas de “saber – fazer”, adquiridos de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes, história de vida, experiência de trabalho.

Segundo a autora Mantoan (2003, p. 44), “[...] os professores não aprendem no vazio”. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas, quando entram em contato com a inclusão ou com alguma inovação educacional

Para a Profa. Maria, o saber da formação inicial e continuada é fundamental para se trabalhar na educação especial:

Eu acho que sim, se o professor tiver interesse em saber mais e procurar conhecimentos novos, eu acho que é uma busca sempre (Profa. Maria, 2017)

Destoando dos demais entrevistados, Maria já pontua a necessidade de se voltar para a teoria, a fim de que o professor tenha uma nítida percepção das especificidades de seu campo de atuação.

Esta é uma fala diferente daquelas que projetam a primazia da prática, pois é nítida a convicção da professora Maria sobre o necessário aporte teórico, que não pode ser ignorado ou minimizado.

De acordo com Tardif (2014), este é o saber relacionado à formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua.

Para Souza, Sá-Lima e Valverde (2017), as formações continuadas devem ser de qualidade, para que os professores consigam melhorar suas capacidades e desenvolver-se profissionalmente, melhorando a sua confiança para atuar na educação inclusiva.

Contudo, no exercício de sua profissão os professores estabelecem relações com os diversos saberes de maneiras que são mediados pelo seu trabalho, e não somente pelos saberes relacionados aos aspectos cognitivos ou intelectuais.

A maioria dos professores entrevistados, no ensino regular e no ensino especializado, entende que é por meio das relações estabelecidas na vivência e na experiência em sala de aula que se obtêm instrumentos para enfrentar e solucionar as situações do cotidiano da sala de aula.

Entretanto, é relevante também o discurso de que é preciso qualificar-se, afirmar-se nos saberes da formação continuada profissional.

Assim, apontam a busca constante por novos conhecimentos a fim de melhorar a sua formação e a sua prática, aprendendo novas maneiras de pensar e agir para dar conta das demandas exigidas em suas atuações profissionais.

Eu estudo desde sempre, nunca parei de estudar [...]. Eu pude ver como profissional quando tive que trabalhar com uma aluna inclusiva em sala de aula, como eu preciso rever a forma como vou ensinar, como eu preciso ter cuidado com as aulas que estou preparando, então você precisa daquele cuidado, você precisa dar significado. [...] É muito importante o desenvolvimento profissional, principalmente para ter cuidado de como eu vou trabalhar. E pessoal na maneira de ver as pessoas (Prof. Itard, 2017).

O professor Itard percebe na formação continuada o seu desenvolvimento, e percebe também que seu trabalho em sala de aula é enriquecido, pôr o conhecimento de si mesmo se transforma também na forma de ensinar.

O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige postura e uma identidade particular. Um professor reflexivo não se limita ao que aprendeu no período da formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes.

Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica (PERRENOUD, 2002)

A formação do professor deve tomar como ponto inicial algumas formas de abordar conceitos e práticas de como trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas. Os conteúdos abordados na formação devem contemplar também a potencialização e o desenvolvimento profissional (VITTA F; VITTA A; MONTEIRO, 2010).

É preciso estar sempre se qualificando, aprendendo todos os dias, pois cada aluno é diferente do outro e muitas vezes não se tem a menor ideia de como trabalhar, por isso é necessário sempre estar se formando (Profa. Emília, 2017).

Emília considera o outro na sua singularidade, e o aluno é visto como um ser humano único, com particularidades díspares, necessidades diversas, maneiras de agir, pensar e aprender de formas diferentes. A formação continuada para o professor promove aprendizagem todos os dias, e dessa forma ele vai se formando.

Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve contribuir para que eles possam desenvolver-se e para que consigam, por meio de suas ações significativas

no meio educacional, exercer a sua responsabilidade social de ser professor.

Conforme Vitta, F., Vitta, A. e Monteiro (2010), a formação dos professores deve lhes possibilitar o conhecimento das diferentes deficiências que existem no seu cotidiano, o que o ajudará no seu trabalho em sala de aula.

As professoras Emília e Tizuko participam de formação continuada, desde que se formaram, pois percebe, que por meio aprendem sempre.

Na realidade, desde que eu me formei eu não parei mais de estudar, por que cada estudo é coisas que você aprende, você só vai acrescentando, por exemplo, domingo no Fantástico passou uma reportagem, na Globo, não sei se você viu, falando sobre autismo, ali eu aprendi uma palavra, uma frase, é uma área que você tem que estar sempre estudando (Profa. Tizuko, 2018).

A Profa. Tizuko enfatiza em seu discurso que não parou mais de estudar, e observa a importância da formação teórica. Seu interesse pelo tema é evidenciado quando pontua que, mesmo nos momentos de descanso, não perde uma única oportunidade para aprimorar seus conhecimentos específicos, como no caso do programa do Fantástico veiculado pela Rede Globo.

Acima de tudo, tem a percepção do seu compromisso ético-profissional, e aguda percepção científica da importância do tema se depreende da fala transcrita. A entrevistada declara sua visão de mundo acerca da necessidade de o profissional especializar-se continuamente em razão da infinidade de situações novas, imprevistas, no cotidiano do profissional.

Os saberes da formação profissional fundamentam-se na formação continuada Tardif (2014), afirma que o saber profissional é compreendido como conhecimentos pedagógicos que se relacionam ao saber fazer e que são afirmados cientificamente. São transmitidos ao longo do processo da formação e abrange, a dimensão da identidade do professor, pois contribuem para que ele assuma o compromisso com a profissão. No entanto, o saber experiencial possui suas características de fontes diversas, de lugares variados e em momentos diferentes, na história de vida, carreira e experiência de trabalho.

O ser professor, para Araújo, Bifano e Lima (2017), é definido historicamente e socialmente. É constituído de história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva em determinado espaço do tempo histórico. As possibilidades de desempenho de uma prática educacional significativa estão relacionadas também com as ricas experiências da história de vida e profissional.

Para mim foi muito bom, para mim foi fundamental, mais era específico, mas eu só procurei áreas na área de Educação Especial, eu só procurei cursos aí (Profa. Teresa, 2017).

Nos discursos das professoras Débora e Maria, a formação continuada revela-se favorecedora dos seus desenvolvimentos e das suas aprendizagens como profissionais que objetivam também o desenvolvimento dos alunos.

Eu acho de extrema validade porque nós temos que estar sempre qualificando cada curso que você fizer você está aprendendo novos caminhos, novas técnicas. [...] é muito importante para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem do aluno (Profa. Débora, 2017).

No mesmo sentido da formação contínua do professor, já bem delineado por Tizuko, Débora é firme em sua crença acerca do compromisso de o docente dedicar-se continuamente ao estudo das mais recentes pesquisas e dos mais atuais temas tangentes ao seu labor específico na docência especializada.

Destaca-se que Tizuko e Débora são professoras experientes e focadas na formação específica do docente inclusivo.

A primeira entrevistada tem 12 anos como professora do ensino regular, e a segunda, 4 anos de docência somente na educação inclusiva de crianças com Síndrome de *Down*.

A tendência de se valorizar a formação contínua aliada à prática:

Eu sempre procuro estar fazendo curso, estar me atualizando. Na verdade, você vai sempre continuar estudando, não tem fim, você tem que estar sempre se atualizando. Eu acho muito importante sempre estar aprendendo, profissionalmente, pessoalmente... eu acho que é uma busca sempre, maneiras de ensinar, de que maneira eu vou conseguir isso (Profa. Maria, 2017).

Os discursos dos professores Itard, Emília e Tizuko, do ensino regular, e o das professoras da escola especializada, Tereza, Débora e Maria, revelam que todos têm consciência da validade da formação continuada para ensinar o aluno com síndrome de *down*. Isso porque promove mudanças significativas na forma de ser professor, propicia aprendizagens e o saber do professor torna-se um saber social. No exercício da profissão, na prática e na experiência da sala de aula o professor também aprende e se forma. De acordo com Araújo, Bifano e Lima (2017), a formação do professor é complexa, como é bastante óbvio que não se nasce professor – torna-se professor. É

um processo inacabado.

Contudo, os professores em suas narrativas comentam muito o saber experiencial, que é um saber aberto, constituído ao longo dos conhecimentos adquiridos no decorrer do caminho. É um saber que promove mudanças na prática e nas situações de trabalho. As formações continuadas provêm dos saberes da formação profissional e também dos saberes disciplinares, colocado em evidência na integração do trabalho docente, por meio dos conhecimentos pedagógicos e das técnicas de ensino, métodos que se apresentam entre os saberes curriculares (TARDIF, 2014).

A formação, segundo Nóvoa (2009), deve estimular o desenvolvimento profissional na forma de uma autonomia contextualizada, e promover professores reflexivos, que assumam responsabilidades pelo seu próprio conhecimento. Assim, tornam-se protagonistas da sua própria formação, desempenhando o papel de formador e de formando, com capacidade para autodesenvolvimento reflexivo.

Nos relatos dos professores durante a observação na sala de aula identificaram-se outros saberes da formação. Revelaram que a prática docente e que os saberes da formação curricular e disciplinar também fazem parte do cotidiano nas aulas dos professores do ensino regular e do ensino especializado. Também foi percebida essa articulação dos saberes na sua prática. As sistematizações desses conhecimentos possibilitam o desenvolvimento do aluno, e isso pode ser observado nas atividades desenvolvidas em sala de aula, com jogos, e nas narrativas dos professores.

Eu tenho uma proposta de trabalhar com jogos para reforçar (Prof. Itard, 2017).

Utilizo jogos de alfabeto móvel e outros (Profa. Emília, 2017).

Trabalho na sala sempre com jogos (Profa. Tizuko, 2018).

Eu sempre utilizo jogos pedagógicos (Profa. Débora, 2017).

Utilizo muito o concreto por meio dos jogos (Profa. Teresa, 2017).

Um recurso que utilizo muito são os jogos pedagógicos (Profa. Maria, 2017).

Os jogos utilizados na sala de aula funcionam como elemento integrador da aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento dos alunos. Assim, as estratégias utilizadas com esse recurso didático servem para a criança como possibilidades de adaptação à tarefa em questão, ou mesmo como instrumentos pedagógicos para desenvolvimento da internalização das capacidades de planejamento, atenção, memória, imaginação, e para interação entre os alunos.

Os recursos utilizados na sala de aula, no caso os jogos apresentados às crianças, são uma forma de oferecer a elas o caminho indireto na aprendizagem. Dessa forma, possibilita-lhes o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de acordo com a teoria sócio interacionista.

A criança começa a recorrer aos caminhos indiretos quando no direto existe um obstáculo. Neste sentido, Vygotsky (1995), afirma que a resposta está impedida, em outras palavras, quando as exigências a tais respostas são insatisfatórias.

Os jogos impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que não estão presentes no indivíduo desde o nascimento. Vygotsky (2007), afirma que elas vão se desenvolvendo por meio dos instrumentos e dos signos e que consistem no modo de funcionamento característico do ser humano, como a memória, a atenção, a imaginação.

Foram identificados também, nas observações em sala de aula, os aspectos da formação teórica e prática dos professores que os auxiliam, quando utilizam estratégias pedagógicas como os jogos de alfabeto móvel para o português e palitos de sorvete, material dourado e dominós, para ensinar matemática. Observaram também as adaptações feitas no lápis, para que o aluno pudesse segurá-lo. Os trabalhos realizados em grupo com os jogos serviam para que os alunos fixassem mais os conteúdos.

No entanto, não basta apenas aplicar os jogos em sala de aula, sem promover intervenção nenhuma, sem objetivos ou finalidades. Veiga (2017), afirma que, nesse caso, o aluno terá poucos ou nenhum ganho para as funções em processo de maturação. O uso de jogos como atividades a serem desenvolvidas em sala de aula deve ser pensado e planejado, pois envolve signos e instrumentos passíveis de promover o desenvolvimento do aluno.

É possível, então, considerar o jogo como instrumento de aprendizagem e socialização. Com os jogos, os alunos descobrem a vida social por meio de regras, da cooperação e da superação do egocentrismo, fomentando o desenvolvimento da consciência pessoal, o que facilita a convivência em grupo. Dessa forma, os jogos potencializam o desenvolvimento de novas aprendizagens, o aluno vai construindo-se como sujeito e organizando-se.

Vários saberes são colocados em questão no que diz respeito ao ensinar, quando o professor apresenta um conjunto de habilidades e competências. Conforme Tardif (2014), os saberes curriculares também são incorporados na sala de aula pelo

professor, frente à demanda dos alunos. Muitas de suas ações são orientadas para diferentes objetivos, como os sociais (a gestão da sala de aula) e, os cognitivos e emocionais (ligados à motivação, à atenção para com a matéria a ser ensinada).

Os discursos dos professores sobre a formação supõem um *continuum* que, durante toda a carreira docente, será alternado com a formação no decorrer da sua profissão. Os professores não se limitam somente à formação inicial, pois a formação continuada abrange toda a carreira docente, promove a percepção dos professores da escola regular e da escola especializada, o avanço profissional, pessoal e a formação de novas aprendizagens. O desenvolvimento humano ocorre nesses processos de conhecimento, formação e aprendizagem dos professores. A articulação da prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende da sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar os saberes para a sua prática.

A análise de entrevistas sobre a formação dos professores possibilitou descobertas, construções e reconstruções de saberes e práticas sobre aspectos relacionados à educação inclusiva. Ouvir e registrar as narrativas dos professores passou a ser fundamental a medida em que nos propicia o diálogo com os fazeres do campo educacional. Os profissionais convidados para as entrevistas se mostraram experientes (mesmo com diferentes tempos de atuação) no que diz respeito ao trabalho com crianças com deficiência e conhecedores dos desafios de sua tarefa. Dessa maneira a “história oral tem se mostrado um instrumento eficiente para auxiliar a compreensão do universo da educação inclusiva” (RIBEIRO; LEAL, 2016, p.174).

Mais que isso, é possível afirmar com base nos escritos de Nóvoa (2009), que ser professor é definido pelas relações estabelecidas socialmente, no espaço e no tempo. É constituído e também constitui uma história de vida específica, que dialoga com experiências pessoais e coletivas. Com isso a história oral, por se basear no registro das experiências de vida, se traduz em uma metodologia bastante rica para dar visibilidade as possibilidades de desempenho de uma prática educacional significativa e de como estão relacionadas as ricas experiências da história de vida e profissional.

Ressaltamos que as narrativas subsidiaram a reflexão sobre a formação e os recursos didáticos utilizados na sala de aula. Assim, pudemos compreender as práticas utilizadas no exercício da profissão docente e as formas de estabelecimento de ambientes escolares inclusivos.

4.4 Olhares sobre a narrativa: Percepções e Aprendizagem

Neste eixo temático foram incluídas as percepções dos professores em relação às percepções sobre aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, envolvendo tanto aspectos positivos, quanto negativos.

Sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, o professor Itard narra que:

Então eu vi no *down* a necessidade de aprender de uma forma prática, uma forma real que consiga ser algo significativo. [...] ele fala não entendi, quando ele fala eu não entendi, eu percebo que a minha explicação não foi satisfatória para as necessidades dele, eu preciso rever os meus pensamentos e tentar colocar aquilo de uma forma mais clara, para que as vezes o que é a dificuldade dele pode ser a dificuldade de um outro aluno (Prof. Itard, 2017).

O prof. Itard afirma em sua narrativa que, para aprender, o aluno tem que estar relacionado com seu universo cultural e presente no seu cotidiano. Assim a aprendizagem torna-se mais prazerosa e cheia de significados. Ainda faz uma autorreflexão sobre sua forma de ensinar, chamando para si a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, assim como em relação aos demais alunos. Desse modo respeita as necessidades do aluno, revê seus próprios recursos didáticos, promove o ensino inclusivo e consegue inferir novos sentidos à aprendizagem que dialoga com a realidade da sala de aula.

A relação do professor Itard com seus alunos é pautada pelo princípio da igualdade, e que nas atividades foi observado que o professor trata todos os alunos sem discriminação.

De acordo com a concepção de Freire (1996), isso porque estabelece uma relação dialógica com seus alunos, e sua prática educativa é desenvolvida em um processo de mão dupla. Ao ensinar, também aprende e, em contrapartida, o aluno, ao aprender, também ensina. A relação em sala de aula não é marcada pelo autoritarismo e verticalizada, quando o professor Itard percebe que a explicação dele não foi satisfatória, para que o aluno conseguisse entender, necessitando rever sua forma de atuar e aprender outras formas levar os alunos aprenderem.

Configura-se assim como uma sala de aula promotora de inclusão de todos os alunos, criando condições e estratégias necessárias para que os alunos se desenvolvam, aprendam e consigam apropriar-se da sua posição de alunos na

construção de conhecimento.

Dessa forma, ensinar não é simplesmente transferir o conhecimento; exige saberes necessários à prática educativa, que é disseminar possibilidades de viabilizar o ensino por meio de uma relação de autonomia do aluno com síndrome de *down*.

Conforme a autora Mantoan (2003), o professor que participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um. É capaz de provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Ensinar todos os alunos significa promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido cujos fios expressem as diferentes possibilidades e entendimentos dos alunos. Assim, distintos significados formam-se, ampliam-se e geram novas ideias e aprendizagens, de forma que cada um participa, contribui e integra novos saberes. Com isso, o professor respeita as singularidades das vozes presentes na sala de aula.

Os estudos de Vitta, F., Vitta, A. e Monteiro (2010), afirmam a importância de o professor ter sua prática contextualizada e integrada, para que o aluno com deficiência se beneficie do processo de inclusão. Não deve ser dada ênfase somente para a socialização como forma de aprendizagem, pois serão destacados outros aspectos da aprendizagem dos alunos.

A professora Emília comenta que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário:

Então o primeiro passo é conhecer a criança o que ela gosta, trabalhar em cima do que ela gosta [...]um belo dia eu tive que sair e ele ficou na sala, aí eu expliquei para o professor, e ele me falou no outro dia: Não Emília ele nem me pediu para fazer a data, ele olhou na folha de trás. Então, ele teve uma estratégia, ele foi lá buscar (Profa. Emília, 2017).

Neste sentido, a professora Emília procura, antes de ensinar o aluno com síndrome de *down*, compreender seu universo cultural, para intervir na sua aprendizagem. Comenta Alves (2011), que quando o professor compreende o conhecimento trazido pelo aluno e valoriza-o, incorporando-o ao seu saber no momento de elaborar as atividades e as intervenções, consegue promover avanços nas estruturas de que dispõe.

Constitui, assim, outras novas e mais complexas intervenções que darão conta de resolver situações cada vez mais desafiadoras. Esse professor é aquele que na sala de aula sabe ver, ouvir e busca compreender o potencial de cada aluno.

Para que o conhecimento seja partilhado em sala de aula de forma pedagógica, a professora demonstra seu interesse pelo aprendizado do aluno. Assim observou-se que a professora Emília reagia frente às dificuldades do aluno com síndrome de *down* com adaptações dos conteúdos realizados na sala de aula, conforme o que o aluno gostava, e dessa forma conseguia intervir no processo de aprendizagem.

O professor tem que ser consciente, considerar o universo cultural do aluno e respeitá-lo nas suas diferentes nuances. A falta de compreensão da cultura do aluno é que às vezes dificulta o ensino e aprendizagem.

Gundim (2007), afirma que é importante que a escola e os professores reconheçam que as pessoas têm tempos e gostos diferentes, e também que há outras inteligências, que não somente a reconhecida hoje pela escola, mas aquelas, que nos formam diversas e boas pessoas em outro campo do conhecimento e da aprendizagem.

O desenvolvimento humano se dá na forma de um organismo ativo, e o pensamento é fruto do seu ambiente histórico cultural.

Neste sentido, Vygotsky (2007), afirma que a criança vai reconstruir-se internamente por meio dessas interações, que vão se concretizar ao longo do tempo. Ela as internaliza, aprende e modifica-as. A internalização se dá a partir da interação da criança com seu meio, o que lhe permite construir conhecimentos.

Eles são diferentes um do outro, cada um tem a sua singularidade [...] Se tem uma escola que aceita a criança ela vai se desenvolver não muito as vezes na alfabetização, mas um pouquinho vai saber por exemplo, dividir o pão, o lanche, vai saber brincar, vai aprender uma nova brincadeira (Profa. Tizuko, 2018).

Sobre as possibilidades de aprendizagem, a professora Tizuko, do ensino regular, apresenta outra forma de aprendizagem, a social, relacionando-a com o desenvolvimento do aluno por meio das interações no seu dia a dia.

Identificou-se nas observações que a professora Tizuko percebe, não somente a aprendizagem cognitiva da aluna, mas também sua socialização, quando ela participa das brincadeiras na aula.

Comentou, durante o período da observação, que a aluna aprendeu a permanecer em sala de aula, assimilou regras de convivência e passou a respeitá-las. Percebeu-se que a professora, no momento das intervenções da aprendizagem em sala de aula, trabalhava com o concreto, por meio de jogos, recortes de revistas, entre

outros instrumentos.

A professora Débora enfatiza a singularidade dos alunos, mas afirma que suas aprendizagens são diferentes: uns conseguem aprender, e outros não.

Eu acho que cada aluno com síndrome de down tem uma aprendizagem diferente, uns conseguem mais e outros não conseguem ir além. Então, as vezes ficam estacionados ali, mas alguns conseguem avançar bastante[.]mais alguns outras coisas fazem, com também na vida social deles lá fora, que são super independentes, alguns deles, vem para a escola sozinho, vai para outros locais sozinhos, pegam ônibus sozinhos. Então são super independentes, vão buscar pão, faz uma comprinha no supermercado próximo (Profa. Débora, 2017).

A professora Débora é consciente da importância do aprender a conviver. Para ela, a habilidade e a singularidade dos discentes são importantes metas e pontos de partida para a prática pedagógica. Em outras palavras, a socialização passa a ser valorizada de forma igual à aquisição de outros conteúdos didáticos, tais como os conteúdos teóricos ou procedimentais. Nesse sentido, a professora Débora percebe que aprendizagem também ocorre fora do contexto escolar, como a aprendizagem social, que contribui para o ganho de independência e autonomia

Foi constatado que a professora Débora estimulava o aluno com palavras de incentivo, “vamos lá, você consegue”, até que realizasse a atividade. Chamava-o sempre para aprender, estimulava-o com atividades sociais, pegar suco, pedir o lanche, dividir os brinquedos e os jogos.

Segundo Mantoan (2003, p. 37), o professor deve partir do fato de que “os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no seu tempo e do jeito que lhe é próprio”

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino. Desta forma à necessidade do aluno ser estimulado para que seus talentos possam ser reforçados e as dificuldades superadas.

De acordo com Silveira, Enumo e Rosa (2012), na sala de aula e na escola devem-se proporcionar experiências e vivências significativas, que façam sentido para a vida do aluno. Isso para que ele possa se desenvolver socialmente, emocionalmente, de forma a adquirir comportamentos e atitudes de autonomia.

A docente Teresa muda o tom quando enfrenta o problema legítimo e

necessário de que há necessidade de desenvolver também os conteúdos intelectuais.

Também é um leque muito grande, você tem síndrome de down alunos que seguem razoavelmente dentro do considerado normal, mas você tem alunos que tem uma dificuldade imensa, vai do grau de deficiência intelectual de cada um [...] Então, eu já tive alunos que foi impossível pensar em alfabetizar [...]. E outros que a gente tem, leem, que interpretam texto. [...] ele vai no ritmo dele; tem épocas em que eles deslancham (Profa. Teresa, 2017).

Teresa lembra as limitações de alguns alunos e sinaliza para essas dificuldades quanto ao enfrentamento pedagógico. Ela diferencia o entusiasmo das outras entrevistadas, pois assenta sua percepção mais próxima da realidade que será enfrentada a qualquer momento, quando se tratar do ensino de conteúdos eminentemente acadêmicos.

A normalidade ou a anormalidade não podem ser reduzidas apenas aos aspectos físicos e biológicos, de acordo com Vygotsky, há diferença entre o defeito (deficiência) primário e secundário. O defeito (ou a deficiência) primário é o que resulta do caráter biológico. O defeito (deficiência) secundário ocorre quando a criança com deficiência estabelece a relação com o meio social, ou seja, a deficiência só existe na relação com o social: “Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização” (VYGOTSKY, 1995, p. 30).

E como afirma Gundim (2007), o aluno com síndrome de *down* deve ser considerado dentro de um mundo social, assumindo-se como sujeito, num grau de inserção histórico e cultural, independentemente do fato de enxergar, ouvir, falar, ou ter ou não possuir maior capacidade cognitiva. O essencial está na forma de como se dá a inserção do sujeito no contexto social. Portanto, segundo Vygotsky (1995), não podemos estabelecer limites ao desenvolvimento do aluno com deficiência, pois as ações sociais devem ser levadas a proporcionar o desenvolvimento, serem orientadas para a compensação e aos processos psicológicos superiores.

Já a professora Maria acrescenta um dado importante à discussão, uma vez que pontua a premente necessidade de estimular o docente o quanto antes, visto que o constante fazer didático será fundamental para o desenvolvimento do aluno.

O aluno com síndrome de down precisa ser estimulado desde pequeno, quanto mais cedo começar a estimulação dele, maior vai ser o desenvolvimento dele (Profa. Maria, 2017).

A estimulação para Maria, é o pilar para o desenvolvimento e aprendizagem das capacidades futuras do aluno com síndrome de *down*. Ela proporciona aprendizagem, autonomia, aprimora as potencialidades, desenvolve as funções cognitivas afetivas e motoras

Foi observado que Maria, em sala de aula, estimulava o aluno. Quando ia apresentar a atividade realizada, fazia elogios, como: parabéns, muito bem. Intervinha nas dificuldades, refazendo a atividade com o aluno, dizendo “vamos ver direito se é isso?”

Para Pueschel (2014), é essencial estimular a criança com síndrome de *down*, desde muito cedo, a desenvolver interesses e habilidades necessários para a realização de uma variedade de atividades, a fim de que ela possa adquirir novas experiências de aprendizagem e delas se beneficiar.

A pesquisa com os professores da escola regular sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com síndrome de *down* mostrou que eles refletem uma nova visão do direito à educação que, segundo Malvão, Barcellos e Freitas (2006, p. 54), “[...] começa a transpor a concepção da pedagogia tradicional de ensino, alterando as concepções sobre a educação das pessoas com deficiência”. Suas percepções requerem mudanças no planejamento escolar e na organização dos materiais necessários para que a educação inclusiva seja efetivada.

O paradigma da educação inclusiva, afirmado pela Declaração de Salamanca (1994), pressupõe que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Portanto, a pedagogia da escola deve ser centrada nas crianças, para que possam satisfazer suas necessidades.

Os professores da escola especializada apresentam concepções do aluno exclusivamente com aprendizagem individualizada dos conteúdos. A professora Teresa e Débora apontam para o grau de deficiência do aluno, para que a aprendizagem aconteça. Segundo Vygotsky (1995), a limitação orgânica pode ser reforçada pelo professor no seu discurso e na sua prática social, que ele chama de deficiência secundária, por ser construída socialmente. A limitação orgânica, portanto, do ponto de vista de Vygotsky, é menos limitante para o aluno; no entanto, pode ser mais limitante que a deficiência primária, isto é, aquela de causa orgânica. A professora Débora também possui suas percepções voltadas para a aprendizagem social do aluno com síndrome de *down*, o que influencia suas práticas pedagógicas.

A professora Maria percebe a aprendizagem por meio da estimulação para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Portanto, a escola torna-se também um espaço social, promovendo um papel de estimulação das interações sociais. O professor poderá mediar atividades e situações que favoreceram o desenvolvimento motor, cognitivo social e afetivo.

4.5 Interações Sociais: Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

As interações sociais, segundo Vygotsky, são fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Na escola, por meio delas o professor estabelece e promove possibilidades de aprendizagem utilizando-se das estratégias pedagógicas.

Para Vygotsky (2007), o homem desenvolve-se por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, nessas relações constitui-se a mediação, que pode ser compreendida na relação professor e aluno ou dos alunos com outros pares. Silva (2011, p.132), afirma que identidade é definida pela interação estabelecida com os outros, que ajudam o indivíduo a ver-se como uma pessoa que participa de um grupo com características próprias.

Assim sendo, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a criação/recriação de identidades

As relações estabelecidas na sala de aula pelo professor Itard com o aluno com síndrome de *down* envolve construção de atitudes de participação, autonomia e cooperação em sala de aula para com todos os alunos. Dessa maneira, incentiva e permite que o aluno aprenda:

Então hoje a gente já estabeleceu essa relação, quando ele tem alguma dúvida, ele me chama e eu vou, consigo atender, quando tem uma atividade de exercício ele me chama e eu vou lá conferir, ele traz o caderno para dar visto, então ele participa das rotinas igual todos os alunos. Então quando cobro visto, cobro visto dele também. [...] mas foi a parceria de um outro aluno que ele aprendeu (Prof. Itard, 2017).

Na narrativa do professor Itard as interações em sala são percebidas, valorizadas e reconhecidas como importantes para o desenvolvimento do aluno, quando em contato com outro aluno.

Verificou-se também, por meio das observações, que as interações ocorriam nas diferentes situações de ensino na sala de aula, quando o professor Itard colocava

os alunos para trabalharem em grupo ou em duplas, indo além de um explanador de aula: mediava a sua relação com o aluno, participava das atividades com eles.

Pueschel (2014), afirma que a criança com síndrome de *down* deve ser colocada em situações em que consigam ter desempenho escolar. Cada aluno tem o seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado. É um ponto que encoraja o aluno, aumenta sua autoestima e estimula novas tentativas. Muitas vezes o incentivo correto, um sorriso ou um gesto são fundamentais para a criança com síndrome de *down* se esforçar mais um pouco, motivando-a e, assim, promover o processo de aprendizagem.

As interações sociais estabelecidas, segundo Vygotsky (2007), são fundamentais para o desenvolvimento do aluno e da aprendizagem. Nas interações sociais dos alunos da mesma idade e adultos, como no caso da sala de aula, os professores que participam do processo de aprendizagem são fundamentais para a construção do sujeito, para o seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e proximal.

Assim, o professor faz adequações em sua postura, métodos e técnicas, vendo o aluno como sujeito que aprende, e atua como mediador da cultura e dos signos como ferramentas a serem utilizadas em sala de aula.

O professor que utiliza em sala de aula a zona de desenvolvimento proximal consegue dar conta, não somente do processo de maturação, como também dos processos que estão em fase de formação, que estão começando a se desenvolver e amadurecer. O professor, na sala de aula, é mediador e articulador da construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno.

E eu cheguei e o garoto me olhou, você que é minha professora? Sim, nós vamos trabalhar junto. Aí eu fui conversando com ele, falando, e ele falando dele, eu tenho um irmão, eu falava eu quero conhecer mais você a sua mãe, teu pai, eu acho que a primeira coisa que a pessoa deve fazer é conhecer a família do aluno [...] e ali nós fizemos uma conexão (Profa. Emília, 2017).

A professora Emília mostra grande interesse em conhecer o aluno, para compreender seu conhecimento prévio, conversar com ele sobre si, chamar sua atenção, incentivá-lo a interagir com ela por meio do diálogo.

Dessa forma, é possível o professor conhecer mais de perto a realidade do aluno, para que possa intervir no processo de aprendizagem, dando significado ao que vai ensinar. Essa ação, provoca no professor reflexão sobre suas próprias ações

pedagógicas quando afirma em sua narrativa que deve dialogar com o aluno para conhecer sua família.

Foi observado que a professora Emília interage bem com o aluno. Propicia aprendizado por meio de atividades que estão relacionadas ao meio social do aprendiz. Faz perguntas para ele sobre o que gosta de brincar, faz uma lista das brincadeiras favoritas dele, e por meio do alfabeto móvel monta o nome da brincadeira

Essa interação da professora com os alunos não se restringe aos aspectos cognitivos, pois abrange aspectos culturais e familiares que facilitam a aprendizagem do aluno com síndrome de *down* em sala de aula.

Dessa forma, por meio da interação com os alunos, Emília mostra seu compromisso social com a aprendizagem e os saberes do educando.

Compreende seus conhecimentos trazidos para sala de aula, como pertencentes ao seu mundo e ao contexto histórico social.

Segundo Tardif (2014, p.118), os professores, ao entrarem em sala de aula, estabelecem inúmeras interações com os alunos. Essas, por sua vez, determinam as estratégias a serem utilizadas.

Dantas (2016), afirma que a relação professor e aluno é essencial para a construção do conhecimento e do desenvolvimento. Facilita o planejamento das estratégias pedagógicas, a motivação do aluno para a aprendizagem baseada no diálogo, buscando conhecer seu contexto social de vida, gerando um clima de confiança e respeito.

Já essa que estou esse ano teve esse primeiro momento de aceitação, até por causa da outra professora, agora ela me aceita bem, eu chego ela dá beijinho, ela mostra que ela está ali, não gosta de ir para fila é teimosa, mas isso é característica do *down*, ele é teimoso (Profa. Tizuko, 2018).

A professora Tizuko revela que no início a interação com aluno foi difícil, justificando esse fato a perda da outra professora, porém logo essa interação foi estabelecida com carinho pela aluna.

Embora as professoras Tizuko, Teresa e Maria comentam a característica do aluno com Síndrome de *Down* como sendo teimosos no aspecto negativo, argumentam que são extremamente carinhosos.

Normalmente essas relações são muito boas, normalmente eles são assim,

crianças não são muito difíceis de lidar. Existe a característica básica que todo mundo diz assim que síndrome de *down* é muito carinhoso, é extremamente carinhoso, porém, também extremamente teimoso, certo; é uma característica da síndrome (Profa. Teresa, 2017).

A nossa relação é assim; eu dou as atividades, proposta para ele, eu insisto, porém, a síndrome de *down* tem uma característica de ser um pouco teimoso. Então, às vezes eles se negam a fazer, então a gente tem que insistir, eu insisto com eles, até conseguir algo com eles (Profa. Débora, 2017).

Eles têm as características deles. né? Eles são mais teimosos, mas socialmente é muito fácil lidar com eles, porque eles são amorosos, eles se apegam muito fácil. Na minha opinião é muito fácil (Profa. Maria, 2017).

As narrativas das professoras da escola especializada, Teresa, Débora e Maria, são carregadas das características e comportamentos do aluno com síndrome *down*, porém, as características e comportamentos das pessoas com síndrome de *down* são contestadas por alguns autores. Segundo Schwartzman (2003), geralmente são descritos como pessoas meigas, sociáveis, afetuosas e teimosas o que leva as pessoas a terem essa percepção. Assim, de certa maneira, podemos dizer que tais características descritas pelas professoras são estereótipos dos alunos com *SD*.

Este aspecto pode ser positivo ou negativo, dependendo das relações sociais estabelecidas com o aluno. Pois, por um lado está docilidade seja usada para aproximação e impulsão das relações de ensino e aprendizado, mas por outro pode ser compreendida como passividade e impossibilidade de aprender, e conformidade com a situação de pouco conhecimento. De qualquer forma, tanto um quanto outro entendimento parecem não estar em consonância com o proposto por estudos como o do Vygotsky.

De acordo com Vygotsky (1995), a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, e no processo educativo deve ser incluída com sua força motriz. As suas possibilidades compensatórias para superar a deficiência estão em primeiro plano em seu desenvolvimento. Desta maneira, compensação da deficiência, pode ser realizada de acordo com as condições sociais que são dadas. O pesquisador apresenta a importância das relações sociais para o processo de formação do estudante com deficiência. Assim, as formas como os professores apresentam/veem o aluno com síndrome de *down* influencia suas estratégias de intervenção.

Foi verificado nas observações em sala que as professoras Tizuko, Teresa, Débora e Maria no início das aulas perguntavam para todos os alunos sobre o final de

semana, o haviam feito, se tinham gostado. Os alunos respondiam entusiasmados, animados, alguns narravam com detalhes os passeios que fizeram, e um deles até disse que dançara forró e cantara.

No entanto foi identificada, por meio da observação, a importância dos aspectos socioculturais relacionados ao universo dos alunos. A teimosia dos alunos foi observada na sala como forma de se expressarem quando não queriam alguma coisa, ou quando não gostavam de algo, no caso, quando não queriam fazer determinada atividade, mas uma outra.

A aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais implica ensinar pelas suas potencialidades, segundo Fernandes (2011), ou seja, seu próprio marco de referência de potencial, que não é definido pelas características e pelos estereótipos atribuídos a eles, mas pelas suas experiências como sujeitos sociais. Nessa condição, os alunos “especiais” seguem sendo os mesmos sujeitos/alunos, na educação

O fato de uma criança ter um comprometimento em seu desenvolvimento não significa que não vai aprender. Vygotsky (2007), afirma que ela pode se desenvolver e aprender de outro modo. Todo o desenvolvimento do aluno depende do interacionismo com outra pessoa, e por meio dessas interações “[...] há uma resignificação de si, da própria condição da deficiência e do mundo”. Em meio a tudo isso, o aluno encontra sua possibilidade de autonomia.

As interações sociais entre o aluno com síndrome de down e seus colegas segue nos discursos dos professores Itard e Emília, com a proposta dos trabalhos em grupos:

Uma proposta que eu tenho de aula é sempre trabalhar, é sempre que possível trabalhar em grupo, para realmente eles debaterem as opiniões [...] então eles trabalham muito em grupos, eles trabalham em duplas, então não é só o trabalho individual e nisso eu organizo os grupos, então eles têm que conviver todos com todos (Prof. Itard, 2017).

O professor Itard destaca em sua prática pedagógica o trabalho em grupo, para que os alunos convivam uns com os outros, aprendam a respeitar, ouvir, questionar, seguir regras, fazer escolhas por meio das interações sociais, sendo a sala de aula um espaço em que se ensina a pensar, a aprender a conviver e respeitar as diferenças e as opiniões, isso vai enriquecendo as experiências de vida social dos alunos, proporcionando-lhes aprendizagem para a vida. Vale enfatizar de imediato que a

inclusão do aluno com síndrome de *down* na escola regular não consiste apenas na permanência junto aos demais alunos. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002)

O professor Itard ao trabalhar as interações sociais dos alunos por meio dos grupos, também vai aprendendo, pois recria sua própria didática e desenvolve-se profissionalmente. Assim, seu trabalho é destacado nas interações, e é muito significativo, no processo de inclusão, oferecer respostas às diversidades dentro da escola.

Silva (2011, p.123), afirma que “[...] aprendizagem faz-se através da interação que se estabelece entre todos, que permite aprender vendo fazer e ensinar fazendo”

Neste sentido, vale ressaltar que o importante, de acordo com Mantoan (2003), é o que o professor pode oferecer de melhor aos seus alunos, para que se desenvolvam em um ambiente rico e estimulador de suas potencialidades.

Compartilha-se das ideias de Vygotsky (2007), sobre a zona de desenvolvimento proximal, que permite ao professor delinear o futuro imediato do aluno e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Propicia, não somente o que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação, em estado embrionário.

Dessa forma, em sala de aula o professor poderá incentivar um ambiente para que todos os alunos tenham possibilidade de falar, levantar suas hipóteses, questionar e concluir que todos fazem parte de um processo dinâmico interativo de construção da aprendizagem.

É por meio das mediações estabelecidas nas interações de um outro aluno que ele consegue atingir a zona de desenvolvimento proximal. O auxílio de parceiros é fundamental para o desenvolvimento humano.

A professora Emília compreende as interações sociais dos alunos como forma de estimular sua aprendizagem e inclusão.

Eu vou trazer atividade adaptada, se tiver alguma atividade em grupo, é para você colocar ele no grupo, para você inserir ele junto (Profa. Emília, 2017).

As adaptações das atividades pela professora Emília tornam o ensino e a

aprendizagem do aluno com síndrome de *down* mais produtivos. Os recursos e métodos auxiliam de forma eficaz o aluno nas suas condições na sala de aula, ajudando a superar, em parte, as dificuldades cotidianas. Afirmam também a importância do trabalho em grupo para a superação dessas dificuldades. Essa prática legitima-se com sustentação na prática inclusiva.

Esse ambiente de interações, afirma Vygotsky (2007), influenciará a internalização das atividades cognitivas, gerando desenvolvimento. Por meio das interações e atividades desenvolvidas em grupos e da convivência em sala de aula, o ensino passará do plano coletivo para o individual, e do aprendizado para o desenvolvimento. Dessa forma, não há espaço na escola para transmissão somente do conhecimento sem que estejam também presentes os signos e a cultura, que são mediadores para esse processo.

Foi observado que os professores Itard e Emília realizavam trabalhos em grupos e às vezes em duplas, quebrando o modelo tradicional de ensino das carteiras enfileiradas. Os alunos trabalhavam em grupos sem apresentar nenhum tipo de discriminação com o aluno com síndrome de *down*, o aluno com síndrome de *down* participativa junto fazendo as atividades. Os alunos ajudavam-no em suas dificuldades, por exemplo, associar os números com a quantidades de palitos e colocar no pote certo. Os professores também faziam adaptações, das atividades, dos lápis e das folhas para que o aluno pudesse escrever e desenhar.

Essas adaptações e estratégias de ensino são condições materiais e sociais para que aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com síndrome de *down* aconteça.

Assim, o aluno com síndrome de *down* pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual, mesmo que sua aprendizagem ocorra de modo individual e singular

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 29), afirma que a escola inclusiva é a que se faz única e para todos. A competição será substituída pelos valores de cooperação, “[...] pois o que se pretende na educação inclusiva é que as diferenças se articulem, se componham e que os talentos de cada um sobressaiam”.

Ainda, Mantoan afirma que as experiências de trabalho em grupos pequenos e diversificados contribuem para a mudança no cenário educativo da sala de aula, pois os alunos vão exercitando sua capacidade de decidir diante da escolha de atividades, dividem e compartilham responsabilidades com seus pares e desenvolvem a coo-

peração.

A professora Tizuko também demonstra, em sua narrativa, as interações sociais dos alunos com a outra aluna com Síndrome de *Down*:

E os coleguinhas também ajudam muito, eles veem que ela não quer fazer educação física, vêm e perguntam; tia, porque ela não quer fazer educação física. Eu falo “chama ela”, às vezes eu já estimei e ela não quer ir, eles saem da brincadeira e vêm dois brincar com ela, eu acho muito engraçado isso, e humano (Profa. Tizuko, 2017).

A educação inclusiva proporciona maior interação na turma, construção de vínculos de solidariedade, diminuição de preconceitos. As experiências vividas pelas crianças contribuem para que elas se desenvolvam integralmente, influenciando os seus comportamentos e auxiliando na construção de suas identidades. Essa interação faz com que os alunos diminuam seus julgamentos que se fundamentam em concepções discriminatórias (MANTOAN, 2003).

Porque a maioria deles são ciumentos, então eles provocam o outro, mas tem outros que se relacionam bem. Eles são receptivos e conversam, são bem aceitos (Profa. Débora, 2017)

A professora Débora percebe que na interação dos alunos eles são receptivos, porém revelam características de suas personalidades, como o ciúme

No meu trabalho numa escola Especial não temos esse problema de que o outro aluno exclua, não dê atenção, é que eles convivem muito bem socialmente, entre todos eles (Profa. Maria, 2017).

Neste sentido, Maria reforça que todos sabem conviver em grupos, respeitam-se sem excluir.

No ensino especializado foi constatado o fato de todos os alunos aprenderem juntos em uma única mesa grande, interagindo bem, mas pouco uns com os outros.

Na escola especializada o ensino era individualizado, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e sua potencialidade do aluno. Cada um fazia uma atividade diferente. Dessa forma, pode-se constatar que os professores da escola especializada têm percepções fundamentadas na exclusividade do aluno, me que não promovem o convívio entre todos eles.

Na escola especializada não existe aluno sem deficiência, portanto não se promovem interações do aluno com síndrome de *down* com os demais. Por outro lado,

a escola especializada conta com materiais pedagógicos adaptados, equipamentos, professores especializados e equipe multidisciplinar. No ensino regular há necessidade de adaptações e de transformações pedagógicas, para que os professores possam atender os alunos de forma inclusiva

As professoras da escola especializada, Teresa, Débora e Maria, auxiliavam todos os alunos em suas atividades.

Com adaptações dos materiais, criaram estratégias por meio dos jogos pedagógicos, com os quais os alunos interagiam uns com os outros, pouco, mas perguntando uns para os outros: você conseguiu fazer?

As atividades com as adaptações, constituem possibilidades educacionais dos professores atuarem frente as dificuldades dos alunos, pressupõe a interação entre as necessidades dos alunos e a atividade em questão, na escola especializada é garantido que todos participem individualmente de sua própria atividade.

Os professores da escola regular, Itard, Emília e Tizuko, para que o aluno com síndrome de *Down*, possa ser incluído na sala de aula, e para que sua autoestima possa ser melhorada, os professores têm suas percepções voltadas para a importância das interações sociais para o desenvolvimento do aluno, garantindo as adaptações do conteúdo para o aluno com síndrome de *down*.

Conforme Malvão, Barcellos e Freitas (2006), é necessário que todos desenvolvam interações com seus colegas (com ou sem dificuldades) por meio de estratégias e atividades adequadas e planejadas, de modo que todos os alunos sejam envolvidos.

4.6 Possibilidades e Limites da educação inclusiva

Sobre as possibilidades e limites da educação inclusiva segue as narrativas compreendendo, por parte dos docentes, os valores atribuídos ao ensino inclusivo, por meio de suas experiências e da vivência com o aluno com síndrome de *down*.

As professoras Emília e Tizuko, reconhecem as possibilidades da educação inclusiva pela legislação:

É determinação da lei eles estarem em sala de aula no ensino regular. A inclusão tem que acontecer, já está acontecendo, porém, está bem lento, está avançando, e acredito que vá melhorar (Profa. Emília, 2017).
É lei agora, e que as crianças deveriam ser inclusas para o desenvolvimento delas mesmas (Profa. Tizuko, 2017).

Nesse sentido, a Lei garante o acesso dos alunos com síndrome de *down* à educação. Na visão das professoras, o valor atribuído a educação inclusiva é de que vá ganhando força e crescendo a cada dia, e isso é inquestionável para as crianças, ao serem incluídas.

No entanto, os alunos que não apresentam deficiência também se desenvolvem como pessoas, segundo Mantoan (2003), o que é um ganho para todos. Se os estudantes não vivenciam isso na escola, mais tarde terão muita dificuldade para vencer os preconceitos.

As possibilidades da educação inclusiva são de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Contudo é preciso considerar a inclusão para além da legislação, é necessária uma mentalidade inclusiva.

A legislação explicita a obrigatoriedade da matrícula, porém o acolhimento deve superar as meras formalidades e proporcionar ao aluno condições efetivas para a realização integral de suas potencialidades.

Segundo a LDB (1996), em seu art. 58, *in verbis*, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”.

Porém, a determinação da Lei não garante o ensino de qualidade. Mantoan (2003, p. 33), comenta que “[...] uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas mais evoluídas e preocupadas com outras na sociedade em que vivemos, aproximando os alunos entre si”, em vez de simplesmente classificá-los, por meio das disciplinas e do conhecimento adquirido.

Conforme Dantas (2016), a educação é um direito de todos. É dever do Estado oferecer educação de qualidade, e a escola deve ser aberta a todos e cumprir a sua função social de sociabilizar o saber por meio da qualidade do ensino, garantindo o acesso de todos à participação e ao direito de aprender.

O professor Itard assim percebe a proposta da educação inclusiva:

Então, é uma proposta bacana, a ideia de todo mundo trabalhar em sala de aula realça um pouco da diversidade dos alunos que precisam entender que, no mundo todo, as pessoas são diferentes [...] desenvolvimento do respeito [...] o crescimento social para eles as vezes é muito maior do que o intelectual (Prof. Itard, 2017).

Assim, o professor Itard valoriza a educação inclusiva a partir das diferenças, e entende que a sala de aula deve reforçar e desenvolver a prática de convivência com adversidade, com a participação de todos os alunos, com ou sem deficiências, e com suas diversas especificidades culturais e sociais.

A educação inclusiva na narrativa do professor Itard consiste justamente na apreciação da diversidade, da experiência que os alunos adquirem com as variações de ritmos e aprendizagens, das capacidades humanas, do preparo para vida adulta numa sociedade diversificada.

O desenvolvimento afetivo-social pelos alunos com e sem deficiência gera experiências que influenciarão mais tarde seus comportamentos e a forma de se relacionarem. Isso favorece a diminuição do preconceito com base em julgamentos discriminatórios. Aprende-se a respeitar e os alunos desenvolvem-se mutuamente por meio da convivência em sala de aula, sendo o professor o mediador que lhes proporciona possibilidade de ambiente inclusivo.

A escola é o lugar que vai propiciar, aos alunos incluídos e aos que lá se encontram, condições para se desenvolverem e se tornarem cidadãos, com identidade sociocultural.

Na escola deve ser garantido a todos o direito de ser e viver dignamente como os demais. É um ambiente de convivência e de aprendizado que são “[...] plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor” (MANTOAN, 2003).

Uma questão positiva da inclusão do aluno com síndrome de *down*, segundo Araújo, Bifano e Lima (2017), em seus estudos, está nas oportunidades criadas pelas interações entre as crianças com e sem deficiência, depende da qualidade dessas relações. Os dados confirmaram que as oportunidades oferecidas a todas as crianças de aprenderem juntas, a serem cooperativas, respeitarem as diferenças de cada um e o direitos dos demais são fundamentais para que aprendam a conviver em sociedade.

É um direito de todos, só que eu acho que é o direito de todos dar a cada um aquilo que cada um precisa (Profa. Teresa, 2017).

O valor da educação inclusiva, para Teresa, reside na necessidade de existir

uma escola que atenda a todos, independentemente de suas limitações, com base no entendimento das relações entre igualdade de direitos de cada um e o respeito à diversidade. Assim, trabalhar na perspectiva da diversidade não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que lhes sejam garantidas as condições de permanência e propiciar oportunidades de inclusão a todos os alunos na escola,

Temos o direito a ser igual como afirma Santos (1999), quando a nossa diferença nos caracteriza como pessoas inferiores, temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Portanto, é necessário na escola que o professor perceba na igualdade o reconhecimento das diferenças, mas que não reproduza ou alimente a desigualdade do aluno. É necessário o reconhecimento das diferenças da individualidade, particularidade de cada aluno, principalmente aquelas que estão ligadas a aprendizagem

Neste sentido Mantoan (2003), assegura que a inclusão é relevante para que a educação se atualize, respondendo às necessidades de cada um de seus alunos, em sua especificidade, para que os professores revejam as suas práticas e se aperfeiçoem, e para que a escola seja modernizada e reestruturada com o objetivo principal de oferecer condições de igualdade e acesso de todos à educação.

Dessa forma, o documento oficial de 1988, afirma: art. 206 da constituição federal: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; art. 205: ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa’ garantido em Lei.

A professora Débora declara ser a favor da inclusão, porém contesta a forma de sua realização. Ela entende que as escolas precisam, mais do que efetivar matrícula para o aluno, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino significativo e de qualidade;

Eu sou a favor do Ensino Inclusivo, porém, da maneira que está sendo feita hoje eu não sou a favor. [...] não é oferecido atividades realmente significativas (Profa. Débora, 2017).

Podemos refletir, a partir do discurso da professora Débora, como foi feita a formação dos professores para lidar com inclusão, já que, segundo ela, não são oferecidas a esses estudantes atividades significativas. A formação de professores,

oferecida em cursos de graduação ou de formação continuada necessita ser melhorada no que se refere aos seus conteúdos e métodos, principalmente em relação ao atendimento à diversidade. Segundo Barbosa e Souza (2010), esses são os fatores que dificultam a inclusão.

Ainda sobre os professores e sua formação, Pereira, Santos e Santiago (2016), relatam que os professores não possuem preparação para trabalhar com alunos com síndrome de *down*, devido à má ou pequena formação acadêmica que receberam e que por vezes não contemplou esse aspecto. Essa falta de preparo relacionada à formação precária do professor é uma das barreiras a serem vencidas para implantação efetiva da inclusão e de uma educação verdadeiramente democrática e para todos.

Nesse sentido, conforme Santos e Mendonça (2015, p. 892), as determinações das legislações não são suficientes, para que a pessoa com deficiência possa usufruir do seu direito à educação. Segundo as autoras, “parece haver uma tendência para reproduzir os esquemas de percepção que foram inculcados durante os anos de formação profissional e mesmo durante o exercício da profissão”, esses esquemas se expressam como práticas na escola e sobretudo nas salas de aula, conservando a cultura escolar de anos atrás, e dificultando as mudanças. Este quadro dificulta a efetivação da inclusão e a realização de relações de ensino e de aprendizagem que respeitem os diferentes tempos e as diferentes condições de aprendizado dos alunos com deficiência.

Portanto, é necessário investir na formação do professor na perspectiva inclusiva, para que na escola o aluno incluído possa beneficiar-se da aprendizagem e o professor reconheça a diversidade que compõe a escola, atuando com uma postura inclusiva que flexibilize atividades significativas

Para que na educação inclusiva o ensino seja inclusivo, é preciso que o sistema educacional supere também o seu modelo tradicional de ensinar. Deve refletir sobre o que é ensinado aos alunos, e como, para que eles se desenvolvam. De acordo com a autora Mantoan (2003), é necessário com urgência recriar esse modelo que persiste na noção de qualidade que se faz na aprendizagem racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, para que se possa garantir qualidade à educação.

Eu penso que a inclusão é algo muito necessária, mas nem sempre consegue ser cumprido, porque na escola regular a professora tem que dar conta de tudo, e as vezes essa inclusão não acontece, porque

muitos alunos que frequentam a escola regular, eles não têm somente a dificuldade de aprendizagem, eles necessitam de uma atenção muito grande e isso é difícil de acontecer. Caminhamos para isso, mas é uma longa trajetória (Profa. Maria, 2017).

Na visão da professora Maria, a inclusão é muito importante, mas o que dificulta a sua efetivação são as sobrecargas de atribuição de atividades aos professores. Aparece em sua narrativa que atual não é a escola ideal. Faz-se necessária a implantação de ações de apoio ao professor, ressaltando-se que o aluno precisa de suporte para que a inclusão seja construída.

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. Segundo Silva (2011), embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

Para que o professor tenha possibilidade para ensinar à turma toda, sem discriminações e com práticas de ensino que realmente contribuam para o desenvolvimento do aluno, é necessária uma reelaboração do projeto pedagógico–escolar.

Segundo Mantoan (2003, p. 34), essas reformulações devem ajustar-se aos novos parâmetros de prática inclusiva.

As limitações do ensino inclusivo, segundo Araújo, Bifano e Lima (2017), estão relacionadas ao grande número de alunos que o professor tem em sala de aula, o que faz com que ele não tenha tempo para dedicar-se ao aluno com síndrome de *down*. Também as estruturas físicas podem ser dificultadoras, assim como as pedagógicas e a falta de material

De maneira geral, nas narrativas observa-se que todos os entrevistados colaboradores desta pesquisa apontam o valor da educação inclusiva.

As professoras Emília e Tizuko, do ensino regular, e a professora Teresa da escola especializada, mostram esse valor da inclusão por conta da lei. Significa uma concepção de igualdade de direitos, de oferecer oportunidades às pessoas com síndrome de *down* de serem reconhecidas e atendidas na sociedade e nas escolas (MALVÃO; BARCELLOS; FREI, 2006).

A professora Teresa, da escola especializada, indica em sua narrativa os limites da educação inclusiva como não correspondendo às necessidades de cada um de

seus alunos. A professora Débora mostra-se a favor do ensino inclusivo, mas aponta as limitações voltadas para a prática com ensino significativo para o aluno. Já a professora Maria refere-se às limitações na sala de aula e à necessidade de apoio para professor e aluno, para que a inclusão se efetive. Nesse sentido, a formação continuada torna-se fundamental para que o professor possa se sentir seguro ao ensinar.

As possibilidades da educação inclusiva também estão relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Todos os professores afirmam que a inclusão do aluno com síndrome de *down* traz para eles o desafio de mudar, como enquanto pessoas, de mudar sua forma de ver o mundo, de agir e de pensar sobre si. Esses aspectos podem ser observados como veremos nos discursos dos professores.

O professor Itard comenta que a educação inclusiva possibilitou-lhe desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente:

[..] Então eu tenho que desenvolver dessa maneira, se eu for dar uma aula expositiva onde só eu fale o tempo todo, eu não me sinto satisfeito. Para a necessidade de todos em sala eu preciso variar, o aluno que é visual eu preciso trazer um gráfico, um desenho, um aluno que é auditivo eu preciso falar, o aluno que é sinestésico a gente faz uma atividade, a gente faz um jogo, eu preciso desenvolver isso, e com ele entra essa questão é sempre o desenho, sempre a historinha, quando fala alguma coisa de português, o texto que tem personagem é sempre desenhar o personagem, montar alguma coisa [...] Eu me desenvolvi muito, eu vi em mim a necessidade de mudar, de sair do normal, do professor que só vai dar aulas positivas, que poucas vezes vai interagir, o professor precisa correr atrás, precisa buscar formas diferentes de trabalhar. Eu preciso me desenvolver, preciso me policiar e garantir a qualidade do meu trabalho. (Prof. Itard, 2017)

O professor Itard valoriza as diferenças, promove o ensino inclusivo e o ensino que ministra às vezes difere, para atender o aluno individualmente, em suas necessidades.

A educação inclusiva por meio do ensino inclusivo é mais que uma educação para a cidadania, é uma educação para a liberdade, pois nenhuma forma de subordinação intelectual pode ser admitida. O professor Itard permite-se respeitar as necessidades do aluno, invertendo a lógica do professor explicador e transmissor de conhecimento.

O professor tem como objeto de seu trabalho os seres humanos, como lembra Tardif (2014), no ensino inclusivo, o trabalho do professor Itard está ancorado na sua

capacidade de pensar nos alunos, de perceber suas emoções, seus temores, suas alegrias, suas tristezas e, igualmente, suas necessidades.

No cotidiano da sala de aula, como narra o professor Itard, sempre confronta as necessidades dos alunos, o que o faz refletir sobre esses desafios e buscar novas formas de abordar o conteúdo. Assim, mobiliza seus próprios recursos internos, a fim de tomar decisões relacionadas às práticas educativas, para que todos os alunos aprendam.

Dessa forma, além de ensinar os alunos, eles o ensinam, pois, esse contexto da sala de aula o faz refletir e aprender formas diferentes de trabalhar. Leva-o a rever conceitos e práticas, o que o faz continuamente desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

O professor é um sujeito existencial. Segundo Tardif (2014), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas ações, a continuação de sua história.

Portanto, é possível afirmar que a relação do professor com seus saberes é acompanhada de uma relação social e de consciência profissional e de desenvolvimento pessoal.

Então... esse ano foi um crescimento assim muito bom [...] Às vezes você traz uma atividade para ele, e dá e ele olha assim e não está afim de fazer ele fala não vou, não quero, naquele primeiro momento ele fala não, não quero, mais isso não quer dizer que ele não vai fazer; o professor tem que ter esse olhar, no caso graças a Deus eu tive, você não quer fazer esse, então vamos ver o que você quer fazer, ele não pode é ficar ali sem fazer nada, achei que isso aí, de quem domina o conhecimento engrandeceu o meu trabalho, por que a partir, daí, ele começou a entender que, além do que ele queria fazer ele tinha que fazer a minha proposta. Foi onde ele cresceu, ele melhorou, a mãe dele me deu um relatório e eu também aprendi. (Profa. Emília, 2017).

É fundamental que o professor, em sua prática na sala de aula, possa se estabelecer como autor responsável e comprometido com aquilo que realiza e com o resultado, como lembra Freire (1996), é fundamental que a reflexão seja para o professor um instrumento que dinamize a teoria e a prática, que lhe possibilite encontrar alternativas, como a professora Emília, que viabiliza a aprendizagem do aluno com síndrome de *down* e, simultaneamente, mantém sua autonomia profes-

sional, aprende, descobre e desenvolve-se.

Segundo Pimenta (2002), os professores também produzem no seu cotidiano os saberes da experiência, por meio de uma reflexão contínua.

Dessa forma estes saberes vão transformando a realidade da professora Emília, pois sua relação com o aluno possibilita-lhe desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

A professora Tizuko demonstra sua satisfação em trabalhar com a educação inclusiva como afirma em sua narrativa.

Eu vou falar igual uma professora falou no começo da minha carreira e eu achei bonito, ela trabalhava em APAE e era meu primeiro ano na APAE. Ela falou o seguinte: eu sinto quando venho para cá, meu ganho é duplo, tanto recebo pelo trabalho que estou fazendo, como pessoal, é uma satisfação porque eu estou contribuindo. (Profa. Tizuko, 2017).

A professora Tizuko relembra a sua trajetória profissional e enfatiza a satisfação em ensinar o aluno com síndrome de *down*.

Por meio das lembranças de uma professora que teve no início de sua carreira, traz consigo marcas não só da formação, mas também da sua maneira de ser e agir.

As professoras da escola especializada, revelam por meio de suas narrativas, suas histórias de vida e experiências, relacionadas a educação especial, e como puderam desenvolver-se:

Eu acho que a minha vida toda foi pautada na educação especial, porque eu comecei com isso eu tinha vinte anos. Acho que com todos eles e com a síndrome de down a minha relação me ensinou muito, sempre, todos eles me ensinam muito até hoje. Com síndrome de down aprendo muito porque essa flexibilidade é necessária para lidar com eles, não bater de frente, contornar, para chegar no objetivo que você quer, isso eu acho que para a minha vida pessoal foi fundamental, e ainda é porque eu aprendo todos os dias (Profa. Teresa, 2017)

.....
Só tenho que agradecer a eles, porque eles fizeram até eu como pessoa, de me doar mais sem querer nada em troca, eu acho tão sincero da parte deles, se você chama um pouquinho a atenção daqui, daqui um minuto eles já estão de bem com você, um coração puro, dócil, sem guardar nenhum ressentimento, sem guardar nenhum rancor. Isso ensina, porque nós guardamos raiva, rancor, com tão pouco, e eles me ensinaram isso. Então, ao invés de ensinar, eu acabei aprendendo mais com eles. Eles que me ensinaram, eles me ensinaram a ser mais humana, me ensinaram a ter um coração mais puro, a ser mais amorosa, a se doar mais, é isso, ser mais humana mesmo, a ter um coração de criança. (Profa. Débora, 2017)

.....
Como pessoa é um ganho inquestionável, porque você aprende a lidar com as diferenças, você aprende a lidar com tempos diferentes, como as pessoas

aprendem de maneiras diferentes. Para mim eu acho que cresci muito como pessoa, como profissional, como ser humano. (Profa. Maria, 2017)

As falas das professoras da escola especializada evidenciam que a vivência com o aluno com síndrome de *down* revelam envolvimento. Percebem que têm a oportunidade de conviver com pessoas diferentes, de mudar, de crescer, de se tornar melhores, mais solidárias e mais humanas.

Com o passar do tempo, de acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores evoluem, por que são dinamizados no seu dia a dia. Vão construindo, na sua vida pessoal e profissional, as interações que devem ocorrer no espaço escolar. Assim, Nóvoa (1995), afirma que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal.

É importante ressaltar que os professores da escola regular são beneficiados, na sua caminhada com o aluno na perspectiva inclusiva, do ponto de vista profissional e pessoal.

Compreende-se que a educação inclusiva, apesar de ser um grande desafio para a escola e para os professores, é uma oportunidade de construção de um novo modelo educacional, mas este não foi sempre o ideal da educação escolar, de um mundo mais humano, solidário, justo e de grande contribuição para o desenvolvimento dos professores e para sua prática educativa.

Quanto aos limites da educação inclusiva, os professores revelaram também sentimentos despertados na realidade da sala de aula, frente a várias situações, como se pode observar em seus discursos.

A falta de recursos, de ter mais materiais pedagógicos. Mas eu faço as adaptações. [...] mas às vezes a gente se sente muito sozinha (Profa. Emília, 2017).

A professora Emília, diante da falta de recursos fazia adaptações. Essa prática favorece que o aluno seja contemplado com uma nova técnica que facilite seu aprendizado. A escola inclusiva é responsável por oferecer as condições necessárias para que o aluno com síndrome de *down* possa aprender, e para que o professor seja atendido em suas necessidades, gerando meios e recursos para atendê-los.

Uma escola para todos e de qualidade é o paradigma da educação inclusiva, segundo Araújo, Bifano e Lima (2017), afirmam que ela é capaz de criar respostas adequadas às necessidades e particularidades do aluno com síndrome de *down* e

gerir meios e recursos disponíveis para apoiar o professor. E que seja a escola que cada um é capaz de criar hoje, de todos e para todos, numa perspectiva de responsabilização mútua, cooperativa e partilhada.

Entrar nessa questão do conteúdo que você tem que ministrar, não é um conteúdo prático, do cotidiano[...]. Às vezes, falta isso, aquela sensação de não estou preparado, não estou pronto para enfrentar esse desafio, então, eu corro atrás. (Prof. Itard, 2017)

O professor Itard, mesmo não se sentindo preparado para lidar com a situação, foi aperfeiçoar-se. Isso demonstra o quanto esse profissional busca pesquisar e aperfeiçoar-se a cada dia, dispondo-se a enfrentar os desafios, para tornar-se apto para exercer sua docência, numa perspectiva inclusiva, pois está ciente da importância do ensino inclusivo.

A flexibilização do currículo para os conteúdos é um dos fatores determinantes para eliminação das barreiras ao ensino e à prática pedagógica. A confiança do professor para atuar na educação inclusiva está relacionada, segundo Araújo, Bifano e Lima (2016), com a formação continuada. O professor precisa receber treinamento, para poder desenvolver seu trabalho junto com o aluno com síndrome de *down*.

[...] eu tive esse ano, que é o mais marcante para mim. Eu entrei em fevereiro aqui na escola, exatamente trinta dias depois houve a aceitação da aluna [...] Esses desafios são difíceis, mas eu confesso que gosto de desafios (Profa. Tizuko, 2018).

Em sua prática profissional, a professora Tizuko é consciente das diferenças entre os ritmos de aprendizagem dos alunos. Sua narrativa revela respeito ao tempo necessário para uma aluna aceitá-la, e sente-se desafiada, frente à inclusão.

Frente a experiência acumulada ao longo de uma vida ensinando crianças com deficiência Teresa reforça este argumento, ao dizer sobre como o professor deve trabalhar com o aluno com síndrome de *Down* para que seja possibilitada a inclusão e narra seus desafios enquanto docente:

Ele precisa de muito. Primeiro o atendimento individualizado, quando muito em dupla, e concreto né, você tem que trazer para o concreto, coisas abstratas para eles ficam muito difícil, muito difíceis de captarem [...] Tendo de que estudar todos os dias, eu tenho setenta e dois anos (Profa. Teresa, 2017).

A professora Teresa, com setenta e dois anos, continua estudando sempre,

para superar os desafios. Dessa forma, pode-se afirmar a importância da formação continuada, para que seja possível lidar com as mais diversas situações em sala de aula. Suas percepções sobre a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, é por meio do atendimento individualizado, partindo sempre do concreto, diferenciando o aluno por sua deficiência.

[...] é que as vezes me sinto frustrada por não conseguir fazer com que ele vá além, que ele consiga aprender mais. (Profa. Débora, 2017).

Mesmo se sentindo frustrada, a professora Débora não desiste do aluno. Destaca-se em sua narrativa anterior, sobre sua formação, que, mesmo já tendo outras formações, quando entra em contato com a prática na vida real sente-se frustrada.

O tempo dele é muito diferente do normal, então eles vão precisar de uma estimulação muito grande, eles não vão aprender da forma convencional. A maneira deles aprenderem é totalmente diferente, muito mais pelo lúdico, [...] É saber ter essa aceitação de como vai ser o dia a dia. (Profa. Maria, 2017)

A professora Maria mostra-se paciente, espera o tempo do aluno e entende-o como diferente. Necessita de mais estimulação e chega à aprendizagem por meio do lúdico. Dessa forma, a professora Maria mostra-se consciente também das diferenças entre os alunos, esperando o tempo deles para potencializar a aprendizagem por meio de estimulações e da ludicidade.

A estimulação segundo Gundim (2007), é fundamental para o desenvolvimento do aluno com síndrome de *down*, superando as limitações motoras e aproveitando o tempo da plasticidade neuronal. A capacidade de aprender não cessa nem aos 15, nem aos 20, nem aos 30 anos, e as oportunidades devem ser dadas por meios das interações sociais.

Percebe-se que os professores da escola regular e da escola especializada relatam sentimentos de frustração, falta de apoio, falta de materiais e sentimentos de solidão. No entanto, mesmo assim com todos esses sentimentos, mostram-se envolvidos, respeitam as diferenças, o ritmo do aluno, o tempo de aceitação, e foram buscar estudos.

Embora os professores do ensino regular relatassem seus sentimentos diante da educação inclusiva, buscaram melhores soluções para trabalhar com a inclusão,

adaptando-se às necessidades dos alunos. A professora Emília afirma a falta de materiais como dificultadoras da inclusão. O professor Itard aponta as dificuldades das adaptações do conteúdo para ensinar. A professora Tizuko chama atenção para o fato da aceitação do aluno em referência à docente

As professoras da escola especializada revelaram, em seu trabalho com o aluno com síndrome de *down*, sentimento de frustração. A necessidade do atendimento individualizado é afirmada pela a Professora Teresa, o que não corresponde à perspectiva inclusiva na sala de aula para o ensino regular.

Entende-se que há necessidade de planejar, no âmbito da escola, um espaço em que os professores possam ser ouvidos e convidados a refletir sobre suas práticas avaliando suas ações, a fim de clarear aspectos problemáticos relacionados a suas dificuldades (MANTOAN, 2003).

Assim, de acordo com Santos e Mendonça (2015), durante o processo de implantação da educação inclusiva os professores devem participar ativamente, com suas experiências, de forma a se sentirem também comprometidos e corresponsáveis.

Deve-se promover também um trabalho colaborativo com os professores, para que todos possam expor seus sentimentos, propor atitudes a serem tomadas na inclusão, em benefício do aluno com síndrome de *down*. A cooperação e a autonomia intelectual e social são condições para o desenvolvimento de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional.

Ao narrarem seus sentimentos diante da inclusão, e as dificuldades encontradas na prática de sala de aula, os professores forneceram indícios importantes para que se possa compreender a forma como se apropriaram da realidade encontrada no seu cotidiano escolar e o modo como lidaram com as situações encontradas.

Por tudo isso, segundo Mantoan (2003), há que promover outras maneiras de preparar profissionais para transformar a escola, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e da consecução do principal objetivo: um ensino de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Todas as crianças, independentemente de suas características físicas, emocionais, cognitivas e sociais, têm o direito de conviver e aprender em um ambiente escolar e de serem respeitadas em suas singularidades. Para isso, a formação de professores e as práticas pedagógicas devem ser planejadas, para que possibilitem oportunidades de direitos iguais na aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com síndrome de *down*.

A inclusão escolar do aluno com síndrome de *down* exige que a educação, de maneira geral, reveja seu papel, principalmente sobre a formação de professores, tornando-se necessário informar conhecimentos específicos na formação sobre educação inclusiva, para que os professores possam adquirir conhecimentos sobre como se apresenta o desenvolvimento humano. É preciso formar profissionais que consigam transpor o conhecimento teórico, que pesquisem como as pessoas interagem e que considerem que, por meio das trocas e mediações nas interações humanas, ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Neste estudo, buscou-se discutir sobre as concepções e percepções docentes e sobre o processo de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*. Buscou-se também verificar se essas percepções e concepções dos docentes, promovem ou não educação inclusiva em uma escola do vale do Paraíba paulista, compreendendo as relações entre vida pessoal e profissional apontadas por esses docentes em suas narrativas.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi realizada com três professores do ensino regular e mais outros três professores da escola especializada que tinham alunos com síndrome de *down* em sala de aula. Os instrumentos para coleta de dados foram as entrevistas com os professores e observações realizadas em sala de aula num momento posterior às entrevistas.

Neste sentido, pode-se argumentar que a história oral se fortalece como metodologia de pesquisa “em um contexto em que diferentes modos de narrar a história passam a existir e a ser aceitos [...] desmistificando o processo de construção do conhecimento e dando visibilidade a ‘outras histórias’”, entre elas as histórias de professores e alunos (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 15).

Ao analisarmos as vozes das histórias profissional e pessoal na trajetória docente, os professores revelaram experiências e vivências sobre a formação, família,

seus medos, aprendizado e reflexão sobre a educação inclusiva.

Os critérios de análise seguiram a metodologia da história oral temática e a triangulação de dados. Por meio das narrativas e observações com o roteiro dos Eixos Temáticos, criaram-se subseções, para consecução do objetivo da pesquisa.

Por meio do registro das narrativas, o objetivo da pesquisa foi alcançado. Identificaram-se as percepções que professores do ensino regular e professores da escola especial têm em relação à possibilidade de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*. Constatou-se, nas falas de todos os docentes da escola regular, que o aluno com síndrome de down aprende. Afirmam concepções de que o aluno aprende de forma diferente, cada um de acordo com seu ritmo, singularidade e individualidade. Têm suas percepções de que o aluno com síndrome de *down* aprende a conviver na sala de aula por meio das interações sociais estabelecidas. Ao expressar seu sentimento e suas ideias, amplia suas relações sociais, e os alunos sem deficiência também aprendem a conviver em sociedade.

Isso leva o docente a assumir uma postura profissional também de investigador e observador, preparando-se para auxiliar o aluno a ampliar o seu nível de aprendizagem. Passa a enxergar o outro, detectando nele as verdades que o constituem, vendo nele não somente aquilo que quer ver em si mesmo, mas também o que ele lhe tem a oferecer.

As professoras da escola especializada, ao mesmo tempo em que afirmam a concepção de que cada aluno com síndrome de *down* tem sua singularidade e que cada um tem seu ritmo para aprender, também afirmam em suas narrativas suas percepções de que todos os alunos com síndrome de *down* têm características iguais: são teimosos, fáceis de lidar e carinhosos.

Dessa forma, infere-se que são vistos como alunos pouco capazes para aprender as atividades intelectuais. Suas percepções sobre a aprendizagem influenciam em suas práticas, que estão voltadas para o atendimento individualizado, para o concreto, a fim de trabalhar suas limitações, e percebem a importância da estimulação e da aprendizagem social.

Outro objetivo da pesquisa quanto às formações profissionais, encontrou-se que os professores do ensino regular e da escola especializada possuíam graduação e especialização em educação especial com ênfase na área intelectual e inclusiva. Eles afirmam que, desde que se formaram, continuam estudando. Percebem que a formação continuada tem validade por toda a vida, contradizendo a revisão de

literatura, em que alguns estudos apontam a falta de preparo dos professores para trabalhar com a inclusão. Os professores pesquisados nesta dissertação apresentam formação sólida e contínua, que lhes possibilita trabalhar com o aluno com síndrome de *down*, garantindo dessa forma uma educação de qualidade.

A observação também revelou que os professores escola regular e da escola especializada colocavam em prática estratégias que aprenderam em cursos de formação, como a adaptação do lápis para que o aluno segure firmemente e possa conseguir escrever, e as folhas coladas com durex na carteira do aluno para que consiga desenhar.

Foi também possível identificar, sobre a formação, aspectos relacionados à percepções de aprendizagem também dos professores das duas escolas pesquisadas. Afirmam que aprendem todos os dias com os alunos com síndrome de *down*, e que o contato com os alunos com essa síndrome promoveu-lhes desenvolvimento, crescimento pessoal e profissional.

Vale lembrar que os professores da escola regular, quando atuam no campo da educação inclusiva, estão trabalhando no campo das interações humanas e assumindo um posicionamento reflexivo-prático sobre a formação docente.

O propósito da pesquisa sobre as interações sociais e aspectos das percepções dos professores em relação aos processos de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down* foi alcançado. Verificaram-se, nas narrativas e nas observações dos resultados analisados, as interações sociais e os aspectos das percepções dos professores em relação aos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*, assim como suas ações e reações, na prática em sala de aula no ensino regular e na escola especializada.

As práticas dos professores do ensino regular, por meio das interações sociais, atendem aos pressupostos da educação inclusiva, pois valorizam muito os trabalhos em grupo, estimulando todos os alunos com jogos, interagindo junto com eles na aprendizagem, deixando o aluno com síndrome de *down* ter voz na sala de aula, considerando o aspecto cultural como base para aprendizagem, criando assim uma cultura escolar emancipatória e de democratização na sala de aula.

A responsabilidade dos docentes do ensino regular criou na sala de aula condições que permitiram melhor convívio em grupo, por meio de jogos, potencializando as capacidades dos alunos, levando em conta os objetivos, conteúdos e estratégias, e promovendo nos alunos a construção do conhecimento.

Neste sentido, as práticas merecem atenção, pois atendem aos pressupostos da educação inclusiva nas interações sociais, na construção de atitudes, do respeito ao outro.

Os professores devem estar preparados para compreender as transformações sociais que ocorrem, para que se tornem, de acordo com Imbernón (2011), receptivos e abertos a concepções pluralistas, e capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto. Para isso, é necessário que o professor pesquise constantemente, pois ele é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática, com atitude investigativa, considerando, tanto a perspectiva teórica, quanto a prática

É importante destacar uma das práticas de interações dos professores da escola regular, Itard e Emília, de como preparam os alunos para receberem o aluno com síndrome de *down*. Os professores fizeram uma dinâmica com jogos de caixinha. Cada aluno, ao abrir a caixinha, teria que assumir um papel de acordo com o que estava escrito no papel. Nas caixinhas estavam vários papéis com várias deficiências, entre elas, cego, surdo e deficiência física. Depois os professores perguntaram: Como se sentiam? Como gostariam de ser tratados? Qual seria a sua dificuldade? Depois dessa discussão em sala de aula, os professores comentaram que chegaria um amigo com síndrome de *down*, assim como eles relataram como gostariam de ser tratados, os professores enfatizaram também como o aluno com síndrome de *down* esperava ser recebido por eles na escola. Com essa prática, os professores comentaram que perceberam que não houve nenhuma exclusão do aluno com síndrome de *down*, quando ele chegou à escola e à sala.

Portanto, focaram na importância de se colocar no lugar do outro, e construir interações significativas para que o processo de inclusão se efetive. Essa prática vai ao encontro de uma educação interacionista e inclusiva. Cada aluno torna-se protagonista de sua própria experiência, passa a refletir sobre seu lugar no grupo, sobre si mesmo, o seu papel de aluno e de ser social, e sobre o que pensa sobre suas ações e seu sentir no mundo.

As observações confirmaram o que os professores do ensino regular disseram em entrevistas: que os alunos com síndrome de *down* aprendem e, além disso, possibilitam conhecer como os professores percebem, interagem e trabalham em sala de aula com os alunos.

Segundo Vygotsky (2007), o professor tem o papel explícito de intervir no

processo de aprendizagem do aluno. Por meio da intervenção pedagógica intencional, desencadeia o processo de aprendizagem, provoca avanços no aluno na zona de desenvolvimento proximal, área mediada pelas interações entre aquilo que o aluno já sabe e as aproximações com o conteúdo que irá aprender.

O professor pode orientar o aprendizado por meio das interações, no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real. Por meio dos jogos que os professores do ensino regular utilizavam na sala de aula, foi constatado nas observações que eles exploravam as interações sociais, a aquisição de conceitos, auxiliando os alunos na construção do conhecimento de forma mais segura.

Ainda por meio das observações realizadas verificou-se quanto às interações do aluno com síndrome de *down* e com os demais alunos, no ensino regular, em nenhum momento foram presenciadas discriminações por parte dos alunos. Observou-se que os alunos demonstravam sentimentos de afeto e solidariedade uns com os outros, e suas interações sociais eram estabelecidas com base no respeito, no companheirismo e no diálogo.

Lembre-se que a intensidade das interações entre professor e aluno, aluno e alunos, nessa dinâmica da sala de aula, interfere nos aspectos cognitivos e afetivo. As interações estabelecidas incorporam as experiências cognitivas e afetivas por meio das vivências na sala de aula, que podem ser afirmadas, quando os professores do ensino regular colocam os alunos para trabalharem em grupo ou em duplas.

Para Vygotsky (2007), as interações sociais dos alunos da mesma idade e adultos, como no caso da sala de aula, os professores que participam do processo de aprendizagem, são fundamentais para a construção do sujeito, para o seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e proximal. Também Silva (2011), afirma que a interação está subjacente à aprendizagem cooperativa em sala de aula. Os alunos que não apresentam dificuldades têm a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e de organizá-los também quando em contato com o aluno com síndrome de *down*, o qual, com a interação na sala de aula, também se desenvolve porque vê fazer, aprende melhor e se sente como fazendo parte do grupo.

As interações sociais e os aspectos das percepções das professoras, em relação aos processos de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down* na escola especializada, estão voltados para o trabalho individualizado, por meio do concreto. Assim, não possibilitam que os alunos interajam em grupo. As professoras da escola especializada têm suas percepções fundamentadas na exclusividade do aluno. Essas

percepções influenciam em suas ações em sala de aula.

Ainda na escola especializada foi verificado que as professoras, auxiliavam todos os alunos em suas atividades individuais. Com adaptações dos materiais, criaram estratégias por meio dos jogos pedagógicos, com os quais os alunos interagem pouco, uns com os outros.

Quanto ao valor atribuído à educação inclusiva, compreende-se, diante dos resultados analisados, que os professores do ensino regular apontam que esse valor está garantido por Lei. Entendem que se deve valorizar a diversidade e promover apoio ao professor. Sobre os limites da educação, nas narrativas dos professores percebe-se que os da escola regular apontam a falta de materiais e a sensação de não estarem preparados e que às vezes sentem-se sozinhos. Ressalte-se a importância de criar um espaço na escola para os professores serem ouvidos

As professoras da escola especializada são a favor da educação inclusiva, mas ressaltam que há necessidade de que os alunos tenham atividades significativas. Afirma que apoio ao professor, na escola, é fundamental para que a inclusão se efetive. A necessidade de cada aluno deve ser reconhecida, para garantir condições de igualdade e acesso de todos a uma educação de qualidade.

Como se pode observar, as professoras da escola especializada tem suas percepções sobre a educação inclusiva de que esta não funciona na prática. Dessa forma, levanta-se a hipótese de que isso pode acontecer por várias razões: falta de formação dos professores e de materiais adequados para trabalhar com as particularidades de cada aluno.

Ainda sobre o valor atribuído à educação inclusiva e as suas possibilidades, todos os professores, da escola regular e da especializada, afirmaram que as suas interações com os alunos com síndrome de *down* proporcionaram-lhes aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal.

Dessa forma, a educação inclusiva é um processo que não pode ser pensado como um trabalho individual, e sim como um procedimento cooperativo e interativo, em que a partilha de experiências traz possibilidades de aprender e de construir saberes na diversidade.

O caminho para educação inclusiva, assim como para a educação especial, também requer a necessidade de os professores serem ouvidos na escola. Ficou evidente nas entrevistas e nas observações em sala de aula a importância de escutá-los, para conhecer suas necessidades e reivindicações, que são fundamentais, pois

suas vozes são carregadas de subjetividades, significados, percepções, sentimentos e desejos de mudanças

Há muito a construir e contribuir para os professores na perspectiva inclusiva, por isso espera-se que esta pesquisa seja um incentivo para reflexões sobre percepções de professores em relação aos processos de aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*, sobre a formação docente interações sociais.

A escola e a sala de aula são espaços sociais onde devem estar presentes a ousadia, a criatividade, os sonhos e as diferentes falas. Em outras palavras, uma escola e uma sala de aula com professores que acreditam nas possibilidades de seus alunos.

É importante também que trabalhos de pesquisa como este cheguem às escolas, faculdades e cursos de formação, para que oportunizem aos professores reflexões sobre sua formação, sua prática, e para que os ajudem na construção de conhecimentos por meio de debates e questionamentos.

Assim, com o desenvolvimento de uma prática reflexiva na escola, a educação poderá realmente ser um direito de todos, derrubando barreiras e preconceitos sobre a aprendizagem dos alunos com síndrome de *down*, e garantindo assim o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. 3.ed. Editora FGV, 2013.

ALVES, Fátima. **Para entender a síndrome de down**. Rio de Janeiro. 2. ed. Wak editora, 2011.

ARAÚJO. Juscélia Araújo e; BIFANO. Glauciane da Silva; LIMA. Renato Abreu. **Avaliação da interação social e de aprendizagem de alunos com síndrome de down inclusos em escolas públicas da rede regular de ensino no município de Porto Velho – RO**.2017. Disponível em:< <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SAJEBTT/article/view/1041/807> > Acesso em: 20 mar. 2018.

BARBOSA. Eveline Tonelotto; SOUZA. Vera Lucia Trevisan de **A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. 2010. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005>. Acesso em: 13 fev. 2018.

BARROSO. João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. 2006. Unesp. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso: 10 Jan 2019.

BRASIL. Constituição Federal. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 5 out.1988.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. INEP. **Censo Escolar, 2016**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> >. Acesso em: 17 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC 2005.

_____. Lei n.9.9394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário oficial da união**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica> > Acesso em:04 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados**/ Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1.

_____. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado Formação Continuada a Distância de Professores para: **Atendimento educacional especializado deficiência mental**. Brasília/DF – 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANELLAS. Marcelo. **Uma história humana de superação**: A história de Debora Seabra. Tv Globo – Programa. 2013. Disponível em: <https://www.ruclip.me/video/mgDoIYf_2HA/professora-dbora-seabra-um-exemplo-de-superao/>. Acesso em: 15 mai. 2018.

CARVALHO. Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO. Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação**: memórias e identidades. Temas Transversais. 2013. Disponível em: < <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf> >. Acesso em: 12 abr. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CRESPO. Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. Tese de Doutorado. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php> >. Acesso em: 04 ago. 2018.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. 331f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22529> >. Acesso em: 04 set. 2017.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Fabri. **Algumas reflexões sobre a pesquisa Histórico sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira**. In: SAVIANI, D. et al. (Orgs.). História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores. 2005.

_____. **Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa**. In: LANG, Alice B. G. (Org.) Reflexões sobre a pesquisa científica. Cadernos CEM! (São Paulo), n.3, 1992

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional. In:

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal.1992.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. Brasília: MEC/SEE, ano 14, n. 24, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: 4.ed. Guanabara, 1997.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

GUNDIM, Sirley Macedo. **A inclusão de alunos com síndrome de down numa escola de Goiânia**. Dissertação de mestrado em educação, linha de concentração, Formação e profissionalização docente aprovada em 1 de outubro de 2007.

HONORA, Marcia e FRIZANCO, Mary. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma prática inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2000.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE. Elisete de Andrade. **Inclusão Escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares**. 2016. Disponível em:< <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Elisete-de-Andrade-Leite.pdf>>. Acesso em: 05 abr.2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006.

LOPES, Lidiana Aparecida; OLIVEIRA, Amanda N. S. **A criança com necessidade**

especial na escola do campo. 2012. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t1/C1-03.pdf>. Acesso em 15 ago.2018.

MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **Imigração: Subjetividade e Memória Coletiva.** Oralidades: Revista de História Oral, São Paulo, nº 1, 2007.

MALVÃO, Angélica Aparecida; BARCELLOS. Carolina Arantes P. FREITAS. Valéria Aparecida de. Educação Inclusiva: a Diversidade faz parte da vida **O papel do professor como protagonista do processo inclusivo.** 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/36/39>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por Triangulação de Métodos: **Um Referencial para Pesquisas qualitativas.** Revista Univap, 2013. Disponível em:< <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS. Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica.** São Paulo. 6. ed. Atlas, 2005.

MARIOTO. Sofia Rabelo. **Inserção do aluno com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes.** 2013. Disponível em:< http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2011/dissertacoes/Sofia_Rabelo_Marioto.pdf>. Acesso em: 13 fev.2018.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____ e RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia Prático de História Oral para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO. Márcia Cristina de Oliveira. **Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita.** 2015. Disponível em: < books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-15.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA Antônio Flávio; CANDAU Vera Maria (orgs.) **Multiculturalismo** Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e a história de sua vida**. In: NÓVOA, A. (org). Vida de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000

OLIVEIRA, Carolina. **Dia da Síndrome de Down revela evolução da inclusão no Brasil**. 2016. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 15 mar.2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: artemed, 2002.

PEREIRA, Pedro Eduardo Duarte; SANTOS, Lijecson Souza dos SANTIAGO. Zélia Maria de Arruda. **Alunos com síndrome de down em escola pública: desenvolvimentos, experiências e problemas**. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 18 ago. 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a síndrome de down em escola inclusiva**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down, guia para pais e educadores**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Educação Especial).

QUEIROZ, Maria. Izaura. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva** Cadernos CERU, n 4, 1991

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Tramas e tramas: identidades em marcha**. 2007. Tese de Doutorado. Disponível em:< C.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143040/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; LEAL, Gisele Karina. Educação inclusiva e história oral: narrativas de professores sobre a deficiência na infância. **Revista Observatório**, v. 2, n. 1, p. 161-177, 1 maio 2016.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; OLIVEIRA, Patrícia Romana de. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 412-430, jul./dez. 2018.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**; trad: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2015.

RUSSO, Alessandra Freitas; DEGEN, Christine Luise. Educação Especial: Conceitos e Reflexões. **Síndromes**: Revista multidisciplinar do desenvolvimento humano. São Paulo: ano 2, n.4, p.21-23, Agosto, 2012.

WITHACKER, Dulce. **Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida**. CADERNOS CERU. série 2, 11, 2000.

SANTOS, Ivone Aparecida. **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Paraná. 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.

SANTOS, Roseli Albino, MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Universitários Cegos**: a visão dos alunos e a (falta de visão) dos professores. 2015. Disponível em: <[https://revistas.pucsp.br/curriculum/article /view/23185/18797](https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/23185/18797)>. Acesso em 18 jan. 2019.

SPINELLI, Maria Filomena Nóbrega; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. **Inclusão de alunos com Síndrome de Down**: percepção dos professores. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 18 abr. 2017.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, Ivanir Gomes. **Vygotsky, Defectologia e processo educativo**. Revista Pleiade, v.9, nº17, p.77-82, 2015.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico**. Revista ANGELUS NOVUS - nº 1, p.165-166 - agosto de 2010

SILVA, Nara Liana Pereira Silva; DESSEN, Maria Auxiliadora. **A Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família**. Interação em Psicologia, 6(2), 167-176, 2002.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola**. Revista Lusófona de Educação. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf> > Acesso: 10 out. 2018.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio. ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. **Concepções de Professores e Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo**: uma Revisão da literatura. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out-Dez., 2012. . Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 12 abr. 2017.

SOUSA, Priscila Batista de; SÁ-LIMA, Mariana Araguaia de Castro; VALVERDE, Clodoaldo. **A inclusão escolar de alunos com síndrome de down na última**

década. 2017. . Disponível em:< <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/316/262f>>. Acesso em: 15 nov.2017. . Disponível em:<<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 5 abr. 2017.

STARBUCK, John M. **On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture.** Starbuck JOURNAL OF CONTEMPORARY ANTHROPOLOGY VOLUME II, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALLE, M. H. F.; GUEDES, T. R. **Habilidade e Competências de Professor Frente à Inclusão.** In: SOBRINHO, F. P. N. (Org.). *Inclusão Educacional: Pesquisa e Interfaces.* Rio de Janeiro: Livres Expressão, 2003, p. 42 – 61.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de down na educação infantil.**144f. Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2017. Disponível em:< <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5197>>. Acesso em:04 set. 2017..

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Revista Brasileira de Educação Especial.2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007> Acesso em:04 set. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Villalobos de: Maria da Pena.11a edição. São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Portugal: Visor, 1995.

ANEXOS

ANEXO I – OFÍCIO A INSTITUIÇÃO

Taubaté, _____ de _____ de 2017

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Érica Andréia Cortez Monteiro, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado síndrome de down – concepções e percepções docentes. O estudo será realizado com 3 professores do ensino regular e 3 da escola especializada, na cidade do interior do estado de São Paulo, sob a orientação do Prof^a Dr^a Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Para tal, será realizado (entrevistas e a observação) por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o **CEP/UNITAU nº 2.378.845 de 13/11/2017** (ANEXO V– APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA)

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Érica Andréia Cortez Monteiro, telefone (12) 3301-3796 ou (12)99133-3019 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a)

INDICAR NOME E FUNÇÃO DO RESPONSÁVEL
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO
INDICAR A CIDADE E O ESTADO

ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO REGULAR



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/78
Reconhecida pela Portaria CDE/GE nº 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PPGPE - Programa de Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 13090-040
Tel.: (12) 3625-4217 Fax: (12) 3632-2547
ppgpe@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 114/2017

Taubaté, 04 de setembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO**, do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **"Síndrome de down, concepções e percepções docentes"**. O estudo será realizado com professores do Ensino Fundamental I numa escola do Vale do Paraíba - SP, sob a orientação da **Profª Drª SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO**.

Para tal, será realizado junto à população a ser pesquisada, a história oral temática, por meio de um instrumento elaborado para este fim. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com **ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO**, telefone (12) 99133-3019 / (12) 3301-3796 (inclusive ligações a cobrar), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em
Educação e Desenvolvimento Humano

ANEXO III – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESPECIAL



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 78.504/78
Reconhecida pela Portaria CEE/SP nº 241/13
CNPJ 46.176.153/0001-22

PÓS-GRADUAÇÃO - Programa de Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3624-4217 Fax: (12) 3624-2647
ppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 114/2017

Taubaté, 04 de setembro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO**, do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **"Síndrome de down, concepções e percepções docentes"**. O estudo será realizado com professores do Ensino Fundamental I numa escola do Vale do Paraíba - SP, sob a orientação da **Profª Drª SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO**.

Para tal, será realizado junto à população a ser pesquisada, a história oral temática, por meio de um instrumento elaborado para este fim. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com **ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO**, telefone (12) 99133-3019 / (12) 3301-3796 (inclusive ligações a cobrar), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em
Educação e Desenvolvimento Humano

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “SÍNDROME DE *DOWN* CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES”

Orientador: Prof. Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “SÍNDROME DE *DOWN* CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES”

Objetivo da pesquisa: analisar percepções de professores em relação aos processos aprendizagem do aluno com síndrome down, e se estas promovem ou não o ensino inclusivo numa escola do Vale do Paraíba-SP

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas que serão conduzidos por um roteiro prévio de perguntas pré-estabelecidas e também será realizado a observação em sala de aula por meio de um roteiro que serão aplicados nos professores participantes da pesquisa na cidade do Vale do Paraíba

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos

Das entrevistas e da observação, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados

coletados por meio das entrevistas e observação serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas e observação em sala de aula. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “**SÍNDROME DE DOWN CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES**”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2017 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO, residente no

seguinte endereço: Rua Aspirante Eduardo Roberto Areco, 240 Parque Mondesir - Lorena-SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 33013796 / (12) 991333019. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO de ser contatado pelo telefone (12) 981885766. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a pesquisa atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **SÍNDROME DE DOWN CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES.**

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Cidade , _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

ÉRICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

NOME:

Testemunha

NOME:

ANEXO V- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SÍNDROME DE DOWN: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES.

Pesquisador: ERICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78296217.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.378.845

Apresentação do Projeto:

No presente trabalho tem-se a finalidade de evidenciar as concepções e percepções docentes em relação aos processos aprendizagem do aluno com síndrome de down. No Brasil a inclusão dos alunos com deficiências vem aumentando de forma significativa conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010 (IBGE), e do Censo Escolar 2016 (INEP). Os avanços ocorridos na legislação afirmam a educação como direito de todos e promotora de desenvolvimento independente de condições intrínsecas apresentadas pelos alunos. A pesquisa será realizada em duas instituições escolares, uma escola regular de ensino fundamental I uma escola especializada na mesma cidade do Vale do Paraíba - SP. A pesquisa terá como instrumentos para coleta de dados um roteiro que norteará condução da entrevista e outro que servirá para orientar a observação sistemática na escola.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar percepções de professores em relação aos processos aprendizagem do aluno com síndrome de down, a formação docente e as interações sociais, forma a verificar se estas promovem ou não o ensino inclusivo e no ensino especializado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.178.648

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendências atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Recomendações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 10/11/2017, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/M5 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Typo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_921973.pdf	24/10/2017 16:56:06		Aceito
Outros	RESPOSTACEPERICA.doc	24/10/2017 16:55:04	ERICA ANDREIA CORTEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Análise	TCLEERICA1.docx	24/10/2017 16:30:54	ERICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ERICAPROJETODOSSERTACAOMDHC OMTERMOS.docx	24/10/2017 16:30:31	ERICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	24/10/2017 16:29:37	ERICA ANDREIA CORTEZ	Aceito
Outros	ADTINSTCIVIL.jpeg	21/09/2017 10:00:43	ERICA ANDREIA CORTEZ	Aceito
Outros	ADTINSTMUNICIPAL.jpeg	21/09/2017 10:00:04	ERICA ANDREIA CORTEZ	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTODAPESQUISAENVOI VENDOSERESHUMANOS.docx	08/09/2017 12:01:28	ERICA ANDREIA CORTEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	OficioEricaMDH2017B.pdf	08/09/2017 11:37:36	ERICA ANDREIA CORTEZ MONTEIRO	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-940
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3625-1233 Fax: (12)3625-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.379.668

Ausência	OficioEricaMDH2017B.pdf	06/09/2017 11:37:36	ERICA ANDREIA CORTEZ	Acerto
Orçamento	CUSTOSPROJETDERICA.docx	06/09/2017 11:34:04	ERICA ANDREIA CORTEZ	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 13 de Novembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3835-1233 Fax: (12)3835-1233 E-mail: cep@unitau.br

APÊNDICES

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte I Dados Gerais

Profissão/Formação: _____
 Grau de instrução: _____
 Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____
 Área de atuação: _____

Parte II Eixos Norteadores do Estudo

1 Como você percebe:

- A) A sua formação docente?
- B) Nos processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?
- C) As interações sociais suas com o aluno com SD e as dele com demais alunos?
- D) As possibilidades e limites do ensino inclusivo e da educação especial?

(Roteiro de entrevista):

1. Qual sua formação?
2. O que você pensa sobre o ensino inclusivo? E sobre a educação especial?
3. Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?
4. Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?
5. Como você se sente como professor, ao enfrentar esses desafios?
6. Você participa de algum Programa de Formação continuada? Com que frequência?
7. Qual a validade da formação continuada para, o ensino inclusivo, o seu desenvolvimento profissional e pessoal?
8. A formação inicial e continuada recebida pelos professores, na sua percepção, é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de *down*?

9. Como acontecem as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de *down* no cotidiano da sala de aula nas atividades?
10. Como acontecem as relações sociais entre o aluno com síndrome de *down* e seus colegas, no cotidiano da sala de aula nas atividades?
11. Como é o desenvolvimento deste aluno em sala de aula?
12. Qual é o seu desenvolvimento como professor de um aluno com SD?
13. Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

APÊNDICE II – CADERNO DE CAMPO - ROTEIRO

<p>Contato (Através de quem ou de que instituições foi feito o primeiro contato o entrevistado? Houve dificuldade em contatá-lo? Qual foi sua reação ao propósito de realização de entrevista gravada? Esboçou restrições já nesse primeiro contato?):</p>
<p>Local da entrevista (Onde foi feita a entrevista: na residência do entrevistado, em seu local de trabalho):</p>
<p>Observações sobre o andamento da entrevista (Observações que ajudem a esclarecer o contexto de realização da entrevista e a relação entrevistado–entrevistadores.):</p>
<p>Mudanças durante a entrevista (Especificar mudanças de local, de entrevistadores ou outras):</p>
<p>Interrupções (Assinalar, se for o caso, as interrupções prolongadas na tomada do depoimento e especificar as razões – doença do entrevistado, impedimento por exercício de cargo público por exercícios etc. Observar, se for o caso, alterações conjuntura durante a interrupção.):</p>
<p>Pessoas presentes à Entrevista (Assinalar se houve a presença de amigos, cônjuges ou outros durante a gravação da entrevista.):</p>
<p>Cessão do depoimento (o entrevistado impôs restrições à cessão dos depoimentos? Houve ocasiões durante a entrevista, em que esboçou restrições, como pedir para desligar o gravador, pedir para que fossem retiradas, da fita, declarações ou opiniões? Ou, ao contrário, não pareceu preocupar-se com isso?):</p>
<p>Outras observações (Acrescentar, se for o caso, outras à entrevista.):</p>

Fonte: Adaptado Alberti (2013, p. 372).

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Parte III Observação Sistemática Dados Gerais

Profissão/Formação: _____
 Grau de instrução: _____
 Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____
 Área de atuação: _____
 Data da Observação _____

Parte III Eixos Norteadores do Estudo

1. Observação sobre reações e ações dos professores sobre:
 - a. os processos de aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?
 - b. as interações sociais suas com o aluno com SD e as dele com demais alunos?

Roteiro:

<u>Roteiro de observação</u>	<u>O que foi Observado</u>
1- Como o professor recebe o aluno com síndrome de <i>down</i> na sala de aula?	
2- Como o professor percebe os processos de aprendizagem professor com aluno síndrome de <i>down</i> ?	
3- Como o professor reage frente a dificuldade do aluno?	
4- Sobre o aspecto da aprendizagem de que forma o professor intervém?	
5- O processo de interação na relação professor-aluno como se dá?	
6- É possível verificar aspectos da formação (teórica e prática) do professor auxiliando ou não sala de aula.	

APÊNDICE IV – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 001- Profª EMÍLIA**Entrevista nº 001 – Profª Emília****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado: Profª Emília****Forma do documento: Transcrição****Data da entrevista: 28/11/17****Pessoas presentes na gravação da entrevista: Érica A. Cortez Monteiro, Profª Emília****Local da entrevista: Escola Regular da Cidade do Vale do Paraíba****Érica A. Cortez Monteiro:** Nós estamos começando a entrevista com a Profª Emília. Bom dia Profª Emília**Profª Emília:** Bom dia.**Érica A. Cortez Monteiro:** Qual é a sua formação?**Profª Emília:** Então, eu sou formada em Pedagogia e tenho Pós-Graduação em Educação Especial e estou fazendo uma agora de Libras também, porque nessa área educação inclusiva pode acontecer de aparecer aluno entendeu. Então você como professor não pode dizer 'eu não sou especialista nisso' você tem que ter um conhecimento, entendeu.**Érica A. Cortez Monteiro:** O que você pensa sobre o Ensino Inclusivo e sobre a Educação Especial?**Profª Emília:** Então, é importantíssimo. Atualmente o que a gente tem recebido de crianças na Educação Inclusiva é grande, então é assim, eu acho que atualmente e virão daqui a pouco mais, mais e mais alunos na inclusão, já que agora é lei. É determinação da lei eles estarem em sala de aula no ensino regular. A inclusão tem que acontecer, já está acontecendo, porém, está bem lento, está avançando e acredito que vá melhorar.

Érica A. Cortez Monteiro: Na sua experiência profissional como que você percebe a aprendizagem do aluno com Síndrome de *Down*?

Prof^a Emília: Ah! Então....., como você percebe que o aluno está sendo incluído, que você chama ele e ele vem e quer te responder mesmo ele não sabendo, está aí, você está percebendo que ele está sendo incluído, está aprendendo, entendeu. Eu vejo muito no Sérgio, meu aluno hoje. Então o primeiro passo é conhecer a criança o que ela gosta, trabalhar em cima do que ela gosta. Assim, teve um lá que ninguém suportava o menino por que ele cuspiava e chutava, aí eu descobri um belo dia lá, eu não sei porque, levei um negócio vermelho e branco, aí quando eu coloquei na mesa ele olhou e falou 'São Paulo'. São Paulo? Então quer dizer que você é são-paulino? Nossa, a alegria do menino, falei então tudo de são-paulino eu trazia para ele e ele adorava. Aí, vamos fazer isso e tinha que ter aula de arte, na aula de arte ele só gostava do preto, branco e vermelho que era as cores do time dele e o pai acho que incentivava também em casa, consegui, é dentro do que a criança gosta, aí você consegue, é sempre assim. E quando você pega um autista? Você tem que entrar no mundo do autista, eu entrei e fui trabalhar na APAE, sabe quando você vê aquela criança na cadeira de rodas e morria de pena, eu tinha pena. Ai depois eu fui ver e gente não tem porque ter pena, tem que tentar trabalhar, fazer com que aquela criança cresça com alguma coisa, se ela piscar para gente já é uma melhoria, não é não? Sim, já é um aprendizado. E eu peguei quatro autista, tudo pequeno, na educação infantil. Aí entrei na salinha e nada na sala, tudo branco, uma mesinha de canto, quatro cadeirinhas. E um veio pegou a cadeira e jogou no outro, eu falei o que é isso e ela falou Emília você vai ter que colocar ele sentado na cadeira e fazer boa tarde", mas como se ele só andava assim na sala, em volta. Eu disse mais como vou fazer isso? Ela disse Emília tem que dar um jeito, aí um o João Paulo começou a falar SBT, eu falei mais SBT? Vem cá, senta aqui, peguei a caneta com um papel e coloquei em cima da mesa e coloquei SBT e ele leu para mim SBT. Aí eu falei é SBT, o que tem lá no SBT? e ele foi falando toda a programação que tinha no SBT. Como é que é isso. Então a criança tem algum conhecimento né, aí fui colocando as programações. Aí falaram para mim "Emília você não pode colocar nada no quadro", eu falei não, eu me recuso a trabalhar com o aluno, por que eu sou professora, e não fazer nada para essa criança aprender. Não Emília eles são autistas, eles rasgam tudo, riscam tudo. Aí, comecei, chegava com o giz e ia colocar o nome de todo mundo, um, dois, três e

quatro; a data e o nome deles. Ai, João Paulo, ele ia lá com o dedinho, e autista, ia lá e colocava o dedinho no João Paulo. Era o Igor, João Paulo, José Mario e Luiz Henrique, todos os dias, sabe aquela rotina, porque o autista é rotina. Ai hora da brincadeira, me deram um cartão e você coloca assim 'brincadeira', colocava no meio da mesa e eles estavam correndo, na hora que eu colocava na mesa, sentavam. Descobri que um gostava de forca, outro gostava de gibizinho. Olha gastei dinheiro à beça, um salário eu gastava com eles, comprava revista, joguinhos, entendeu; fazia coisa para eles, para chamar a atenção deles. Quando a coordenadora veio e olhou o nome deles eu falei agora eu posso alfabetizar, ela falou bom, agora eles não vão destruir nada, pode. Trouxe só não podia ser colorido, tinha que ser preto e branco, você sabe que o autista, não sei se você estudou isso mais eles não gostam de colorido porque chama muita atenção deles. Aí fiz preto e branco grandão e coloquei na parede, e falei vamos ler e trouxe música da Xuxa, aí começaram a cantar música e o boa tarde passou a ser uma coisa assim, eles chegarem, guardarem a bolsinha, eu falava da a bolsinha, não olhavam para a minha cara e eles são assim. Autista não te encara, aceita você, nem o pai, nem a mãe, nem a família, nada; é muito deles, pegava a bolsinha colocava no canto e já sentava e virava a cadeira e ficava olhando o alfabeto. Foi muito legal, a diretora quis gravar, eu deixei ela gravar uma aula e depois ela falou um eu alfabetizei e os outros eu não consegui, mais porque por ele ter problema, porque três meses um remédio e depois ter que trocar o remédio e depois tem todo aquele problema, adaptação. Ai a mãe não manda para a escola, muito problema, mais um eu consegui e depois daquilo eu falei 'vou dar aula em qualquer lugar'. Porque se você conseguiu alfabetizar um autista. Então, para mim o Sérgio está sendo assim uma coisa de aprendizagem mesmo. Que bacana né. Ai depois se você quiser passar para outros, é legal estar passando essas ideias, por que as vezes pensa ai meu Deus como é que vou trabalhar com aquela criança, tenta conhecer a criança. É o que eu fiz com o Sérgio também, foi assim, conheci ele, conheci o pai, conheci a mãe, a estrutura familiar.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Profª Emília: A falta de recursos, de ter mais materiais pedagógicos. Mas eu faço as adaptações.

Érica A. Cortez Monteiro: Como você sente como professor o enfrentar esses desafios?

Profª Emília: Às vezes a gente sente assim um pouco sozinha né, por que é como os professores estão dizendo hoje “Cria-se uma lei de inclusão, mas não se dá um, como vou dizer? Um aparato, uma ajuda, entendeu. Porque para você está se qualificando é um custo, e o governo quer colocar aluno incluso em sala, mas ele não quer saber se o professor tem especialidade naquela área, entendeu. Então eu acho assim, eu busco e tem vários colegas buscando também, mas as vezes a gente se sente muito sozinha, entendeu.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Profª Emília: Então, eu estou na rede a quatorze anos e assim, no início eu tive muitas, eu fiz alfabetização, PNAIC, vários cursos, mas hoje está restrito, entendeu. Porque eu não sou efetiva, então o prefeito aqui ele dá mais assim, prioridade aos efetivos, eu sou contratada, mais eu faço uma prova todo ano. Para eu estar em sala de aula eu não entro por indicação, eu faço uma prova, então na medida em que você faz uma prova e você está em sala de aula com alunos dito: especial, incluso, você deveria estar tendo essa assistência, ter uma qualificação, não temos, eu pago por fora, já falei para você que estou fazendo Libras, interesse meu, custo meu. Todo domingo, um ano fazendo curso. Eu ano passado fiz a Pós-Graduação, entendeu. Voltado para a inclusão DI. Estou especializando em Libras, pois devido ao processo de inclusão, pode ser que algum aluno com surdez seja matriculado e quer estar preparada para atendê-lo. E ainda afirmo que é preciso estar sempre se qualificando, aprendendo todos os dias, pois cada aluno é diferente do outro e muitas vezes não se tem a menor ideia de como trabalhar. Por isso é necessário sempre estar se formando

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuidade para o ensino inclusivo? E o seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Profª Emília: É, no caso o cento e oitenta horas, e é para toda a vida. Eu fiz o meu primeiro, fiz pela APAE Federação dos APAES em Aparecida, então esse curso não

tem validade, no momento que eu fiz, eu fiz com vários técnicos, psicólogos, fonoaudiólogo, oftalmo, entendeu. Então ele é fechado, cento e oitenta horas é para a vida toda, não tem prazo, fiz na área mesmo. É para a vida toda, porém, a gente precisa de professor, a gente precisa estar sempre se qualificando, não tem jeito. E você sabe o processo né, ele vem bem lento, mas todos os dias você aprende e você estará recebendo aluno que as vezes você não tem noção de como trabalhar com aquele aluno. Então você tem que estar se qualificando, vai buscando, tem que estar realmente fazendo a formação, buscando.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores, na sua percepção, é suficiente para ensinar aluno com síndrome de *down*?

Prof^a Emília: Não, não é suficiente.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com Síndrome de *Down* no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof^a Emília: Então, eu nunca tinha trabalhado com síndrome de down e esse ano eu peguei, na verdade eu trabalhei em APAE com autista, mas já também alfabetizei um autista, então para mim assim, é a mesma forma de trabalho, porém, que o autista ele não te aceita, ele não te olha, o mundo dele é dele, é fechado e a síndrome de down é diferente ele te aceita, se você conquistar ele, você consegue tudo. E o, posso até falar o nome dele né, o aluno. O Sérgio quando eu cheguei me falaram “O Emília você vai ficar com um *Down*, ele tem tantos anos, ele está com a gente o primeiro ano e ele veio da APAE para ficar no segundo ano, mas a idade dele não tinha condições dele ficar no segundo ano, por ele ser pesadão. Então a gente resolveu colocar ele no quarto ano, aí ele ficou no quarto ano e depois jogaram para o quinto, porque achou que o quinto ano seria a faixa de idade melhor para ele. E eu cheguei e o garoto e me olhou e você que é, minha professora? Porque ele fala tudo. Sim, nós vamos trabalhar juntos Sérgio. Aí, eu fui conversando com ele, falando, e ele falando dele, eu tenho um irmão, eu falava eu quero conhecer mais você a sua mãe, teu pai, eu acho que a primeira coisa que a pessoa deve fazer é conhecer a família do aluno, e eu disse para ele, a gente vai trabalhar bastante e aí, eu trago atividades, você leva para casa de

tarrafa e ali nós fizemos uma conexão, entendeu. E eu fiz uma rotina com ele, eu falava, todos você vai ter sua tarefinha para levar para casa, nós vamos fazer a atividade do professor de sala porque ele tem que fazer e eu vou trazer uma para você adaptada junto com a da sala. Ele aceitou. Ele aceitou, não lia nada no começo do ano, agora já está lendo, junta as letrinhas, as letras pequenas. Você vai assistir uma aula, você vai ver, uma belezinha, quer dizer, para mim esse ano foi um aprendizado, assim igual eu falei para a Beatriz, falei Beatriz nunca trabalhei com síndrome de down, essa aqui é uma novidade, ela falou, mais você já trabalhou com autista Emília, você vai fazer com qualquer síndrome que a criança tenha você vai conseguir e eu consegui graças a Deus.

Érica A. Cortez Monteiro: E como acontece as relações sociais entre o aluno com síndrome de *down* e seus colegas em sala de aula?

Profª Emília: Então, isso é um fato até interessante, essa pergunta aí. O professor também que veio e está na sala, veio depois de mim por que teve uma mudança de professores na sala, e aí uma das coisas que eu falei com ele, conversei antes, falei olha você passa o relatório da semana, o que você vai dar, eu vou trazer atividade adaptada, se tiver alguma atividade em grupo, é para você colocar ele no grupo, para você inserir ele junto. Ah, está bom, mas você vai estar sempre junto? Eu disse não, vai ter um momento que eu vou estar junto e outro momento eu vou estar de fora só observando, que então eu vou estar vendo como ele está sendo no grupo, ah então tá, aí, uma belezinha o professor. A gente trabalhou assim em sintonia esse ano tanto que hoje me ligou e falou Emília vou dar atividade tal tal tal, falei para ele não veio ontem o aluno, já trouxe tudo preparadinho mais ele não veio, mais sempre foi assim, atividade em grupo, ele pega e põe lá 'hoje óh, ele coloca no quadro Sérgio, fulano e fulano e ele já sabe, ele sente que ele está sendo inserido, entendeu, nos grupos porque uma coisa é ele montar os grupinhos lá e deixar ele comigo, com a outra coleguinha, porque ele tem outra que tem déficit de aprendizagem, não vai estar acontecendo a inclusão. Na verdade, ele vai estar sendo excluído se não for feito assim o trabalho.

Érica A. Cortez Monteiro: Como é o desenvolvimento deste aluno na sala de aula?

Profª Emília: Olha, no começo quando eu peguei, ele gritava, porque a sala é muito barulhenta e são vinte e quatro alunos em uma sala pequena, ele gritava, ele botava a mão na cabeça, e hoje não, hoje ele fica as três primeiras aulas de boa na sala. O eu faço, você vai estar observando lá, ele coloca a data e a data ele coloca em letra de mão, que nós chamamos de letra cursiva, e ele não consegue letra cursiva, eu até fui pesquisar sobre isso, mas como eu vou inserir isso para ele, se ele ao consegue, mais tem uma coisa também que letra cursiva você tem que ir e voltar a fazer todo esse movimento com a mão, e ele tem uma dificuldade, aí eu conversei com a Ana e ela disse mais Emília mantenha a letra bastão. No começo eu fazia para ele, colocava São Paulo, tudo em letra bastão, tudo em letra bastão, aí ele ia copiar, eu botava assim na frente, aí ele começou a entender que ele também poderia, entendeu. Ai um belo dia eu tive que sair e ele ficou na sala, aí eu expliquei para o professor, e ele me falou no outro dia: não Emília ele nem me pediu para fazer a data, ele olhou na folha de trás. Então, ele teve uma estratégia, ele foi lá buscar. Eu falei ótimo. Então o dia em que eu não vier, ele pode muito bem ficar na sala sem problema, e isso aí estará acontecendo na inclusão, entendeu. Então eu acho assim, ele hoje tem condições de ficar até em uma sala sozinha, ele fica, sem um professor de apoio.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual é o seu desenvolvimento como professora de aluno com síndrome de *down*?

Profª Emília: Então, como eu falei para você, esse ano foi um crescimento assim muito bom e o que eu percebi também, até depois vou passar isso, vou fazer um relatório para Emilly. Às vezes você traz uma atividade para ele, e dá e ele olha assim e não está afim de fazer ele fala não vou, não quero, naquele primeiro momento ele fala não, não quero, mais isso não quer dizer que ele não vai fazer, entendeu; ai o professor tem que ter esse olhar, no caso graças a Deus eu tive, está bom, você não quer fazer esse, então vamos ver o que você quer fazer, ele não pode é ficar ali sem fazer nada, entendeu; e ai eu achei que isso ai engrandeceu o meu trabalho, por que a partir, daí, ele começou a entender que, além do que ele queria fazer ele tinha que fazer a minha proposta, entendeu? Foi onde ele cresceu, ele melhorou, a mãe dele me deu um relatório e eu também aprendi.

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação que você

acha relevante nessa pesquisa?

Profª Emília: Então no caso poderia falar sobre a didática, podia perguntar sobre a didática, de que maneira eu faço com que ele leia, eu acho que é interessante um professor, no caso é um trabalho muito concreto com ele, por exemplo, deixa eu te mostrar aqui e você vai vendo, eu tenho mania de filmar ele, ele gosta, a tecnologia ele adora, ele falou assim Emília, se meu pai me desse um celular, eu ia saber escrever no celular. Olha! Como o menino está bem, adiantado, eu gravei, ele adora, prova eu trago ele para cá para fazer comigo, tiro ele da sala, do barulho, entendeu Eu acho que a experiência anterior ajudou, mas a pratica você adquire fazendo, uma coisa é você ter na teoria e outra coisa você ter na pratica. Ai conforme você vai vendo, como eu posso chegar nesse aluno, conquistar ele fazer.

Érica A. Cortez Monteiro: Parabéns, então!

Profª Emília: Obrigada. Ai se você puder passar isso para os outros, porque eu tenho certeza que vai pegar alunos e vai ter dificuldade, que todo mundo tem, a gente não sabe nunca nada.

Érica A. Cortez Monteiro: Obrigada então sua entrevista.

APÊNDICE V – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 002- Prof ITARD**Entrevista nº 002 – Prof Itard****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado:** Prof. Itard**Forma do documento:** Transcrição**Data da entrevista:** 04/12/2017**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Érica A. Cortez Monteiro, Prof Itard**Local da entrevista:** Escola Regular da Cidade do Vale do Paraíba

Érica A. Cortez Monteiro: Nós estamos começando a entrevista com a Prof. Itard.
Bom dia Prof. Itard

Prof. Itard: Bom dia.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a sua profissão?

Prof. Itard: Eu sou Pedagogo, sou recém-formado, me formei no ano passado e esse é meu primeiro ano dando aula, dou aula de manhã numa creche para uma turma do maternal, e agora no quinto ano no período da tarde aqui . É meu primeiro ano dando aula.

Érica A. Cortez Monteiro: O que você pensa sobre o Ensino Inclusivo?

Prof. Itard: A princípio a proposta do Ensino Inclusivo eu acho muito interessante, o trabalho do professor em sala de aula. A única deficiência que eu vejo é que o professor precisa estar capacitado para receber. Eu comecei a pós-graduação agora no meio do ano exatamente por conta disso, quando eu vi na sala que eu tinha três alunos de inclusão e entre eles um com síndrome de down, eu me vi na necessidade de me preparar, porque quando eu vi que os desafios eram grandes eu senti essa necessidade. Então, é uma proposta bacana, a ideia de todo mundo trabalhar em sala de aula realça um pouco da diversidade dos alunos que precisam entender que no mundo todo as pessoas são diferentes, eles vão trabalhar com pessoas diferentes, então eles têm que entender com todas as diferenças, e principalmente a questão do

desenvolvimento do respeito, de entender as limitações do outro, de perceber o tempo, as vezes na mesma atividade, eu levo um tempo mais rápido, levo um tempo. Então, eles precisam dessa interação, dessa inclusão, e para os alunos é de suma importância, porque eles vão conseguir se sentir inseridos nesse ambiente, eles veem. Quando eles não participam, eles não se sentem parte, eles não se motivam na sala de aula e quando eles estão em uma sala onde eles participam das atividades, se desenvolvem, o crescimento social para eles, às vezes, é muito maior do que o intelectual. Na Educação Especial eu vejo uma proposta do AEE ou da sala de complementação uma proposta muito interessante, eles se desenvolvem de uma fase muito boa, tendo um professor especializado, com os cursos, que tem um conhecimento bom na área facilita o desenvolvimento da criança, facilita o desenvolvimento intelectual e o social. Só que em sala, quando a gente vê o AEE ou a gente vê quando fazem uma atividade fora de sala, só eles. Eles necessitam de uma atenção, eles têm essa atenção, mas as vezes acaba não sendo aquela proposta da socialização. Então precisa dessa complementação da sala de aula, precisa da complementação da inclusão com todo mundo, mas também um trabalho a parte, de um trabalho extra, fora da sala de aula, onde consiga suprir as vezes essa demanda de tempo que eles precisam de aprendizagem efetiva. Eu acho que são necessárias as instituições especializadas, a gente vê a necessidade. A sala de aula garante um ensino, só que os professores são cobrados pelo resultado, então muitas vezes a inclusão acaba não sendo efetiva por conta disso, porque para você trabalhar a inclusão, principalmente trabalhar em diferentes ritmos dos alunos, às vezes, alguma coisa passa despercebido, as vezes alguma coisa é deixada de lado. Então nesse momento que um aluno precisa de uma atenção especial, ele precisa de uma instituição, precisa de um órgão que consiga trabalhar com ele nesse tempo. Se houver uma comunicação da escola com esses órgãos ia conseguir passar um tempo maior desenvolvendo atividades de sala de aula nessas empresas como; APAE, como os outros órgãos de inclusão, ele consegue se desenvolver bem melhor.

Érica A. Cortez Monteiro: Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof. Itard: Eu pude observar que eles precisam de uma exemplificação bem mais detalhada. Um recurso que está sendo bastante utilizado em sala com ele, com a

professora de apoio é que todo conteúdo que eu trago para sala, eu passo para ela o conteúdo para estudar, eu ligo para ela, tenta procurar uma forma visual, uma forma de desenho, uma forma de aplicação prática. Então, eu vi no *down* a necessidade de aprender de uma forma prática, uma forma real que ele consiga ser algo significativo, quando é alguma coisa mais abstrata, algum cálculo que não é muito visível, que precisa ser um cálculo mental, que não tem uma facilidade de deixar aquilo prático, já torna uma coisa difícil. Então alguma informação que não consiga ser abstrata ou que não é no cotidiano, na prática do aluno, já torna mais difícil a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof. Itard: Entrar nessa questão do conteúdo que você tem que ministrar, não é um conteúdo prático, do cotidiano. A gente vive uma rotina do ensino, onde ainda tem que ensinar para os alunos muitas coisas que a gente percebeu e já viu que não é do cotidiano, não é uma coisa que o aluno vai vivenciar no dia a dia. Então nesses conteúdos que não são do dia a dia, nesses conteúdos que não são práticos a gente vê uma dificuldade, as vezes nem só na síndrome de *down*, mas em todos os alunos, mas para eles principalmente, porque os alunos que não tem a síndrome de *down* conseguem aprender, mas eles não veem a utilidade daquela aprendizagem. Já com a síndrome de *down* fica realmente mais difícil para ele aprender, as vezes ele não consegue assimilar essa informação, se ela não for prática no dia a dia.

Érica A. Cortez Monteiro: E como você se sente como professor ao enfrentar esses desafios?

Prof. Itard: A princípio fiquei com muito medo porque é meu primeiro ano dando aula, a gente sabe que existe a inclusão, sabe que cada caso é um caso, só que quando você pega uma sala e de primeira você vê que vai enfrentar um desafio, você vê aquele medo inicial de como eu vou enfrentar aquilo, depois você como necessidade absurda de correr atrás de soluções, de respostas, você vai investigar, tem esse processo de investigação para como eu vou conseguir me sentir capaz. Às vezes, falta isso, aquela sensação de não estou preparado, não estou pronto para enfrentar esse desafio,

então, ou eu corro atrás.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Prof. Itard: A gente tem SEMED HTPC aqui na escola que tem um processo de formação, eu faço a pós-graduação que estou cursando no momento e eu não pretendo parar de estudar. Eu estudo desde sempre, nunca parei de estudar até hoje e eu vou emendando sempre um curso no outro, ainda mais agora que eu escolhi a minha carreira, tive a possibilidade de me encontrar como profissional, eu vi a necessidade do professor participar de qualquer formação, ele precisa correr atrás de diversas áreas.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuada para o ensino inclusivo e seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Prof. Itard: Na pós-graduação eu vejo que é muito necessário ter esse conhecimento, é muito válido essa formação e no ensino inclusivo ele desenvolve muito. Eu pude ver como profissional quando tive que trabalhar com uma aluna inclusiva em sala de aula, como eu preciso rever a forma como vou ensinar, como eu preciso ter cuidado com as aulas que estou preparando, então você precisa daquele cuidado, você precisa dar significado. A gente estuda muito sobre o ensino significativo, mas ele não se torna tão necessário quando você não tem um aluno incluso em sala, porque a partir do momento que ele está lá, que você vê que se você não fizer daquele jeito ele não vai aprender, você percebe que ali a sua formação precisa ser mais detalhada, você precisa correr mais atrás, para que você tenha um conteúdo, para que você desenvolva um trabalho bem feito, porque sem um trabalho significativo, sem esse desenvolvimento o trabalho não está bem feito. Para o meu desenvolvimento profissional então foi muito importante, foi muito importante principalmente para ter cuidado de como eu vou trabalhar. E pessoal é de como eu vou ver as pessoas, porque o professor é uma profissão muito humana, as vezes você está naquele dia que precisa desenvolver alguma coisa, mas você nota que as vezes tem um problema com aluno, um problema de casa, você tem que deixar de lado o lado profissional e precisa perceber que você é uma pessoa que está trabalhando com outra pessoa. Às

vezes você precisa deixar de ser o professor e ser o conselheiro, as vezes ouvir o que eles têm para dizer, porque as vezes o aluno chega contando alguma informação. Então, como pessoa eu tive que mudar muito, eu tive que evoluir muito, para ouvir mais, para me dedicar mais à outra pessoa e não só exercer o meu trabalho de passar o conhecimento, mas também de ser uma pessoa amiga para eles.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores na sua percepção é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de *down*?

Prof. Itard: Não, quando você lida com uma pessoa de verdade, você vê que a pessoa é mais completa, é nessa complexidade, nessa plenitude da pessoa que você precisa de uma formação maior, por que só na teoria você não contempla a pessoa inteira. Porque eu me formei agora, então o meu curso foi revisto, a grade é nova, eu tive a disciplina de inclusão na faculdade. Eu ministro aula em outro município, eu participei de uma capacitação sobre inclusão lá e foi perguntado quais dos professores receberão ou tiveram aula de inclusão na faculdade ou no magistério, só duas pessoas levantaram a mão em um auditório que tinha duzentos professores, fui eu e outra professora que também se formou a pouco tempo. Então a minha grade é nova, ela já contempla isso e ainda assim eu não vi que estava preparado. Então assim, a gente precisa de uma preparação maior, a gente precisa de um cuidado maior, por exemplo, eu vejo pela minha formação; a professora que trabalhou essa disciplina ela se esforçou, ela tentou, mas em seis meses não foi o necessário, não atingiu o objetivo que quando você vê uma pessoa aplicar na teoria é muito fechado, quando você vê uma pessoa de verdade, quando você lida com uma pessoa de verdade, você vê que a pessoa é mais completa, é nessa complexidade, nessa plenitude da pessoa que você precisa de uma formação maior, por que só na teoria você não contempla a pessoa inteira, o trabalho com uma pessoa de verdade.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de *down* no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof. Itard: Ele tem uma professora que acompanha, que o ajuda, fica todas as aulas, o período todo com ele. Na grande maioria das vezes ela que intervém no processo de aprendizagem, como eu passo o conteúdo para a sala de aula, a explicação,

quando tem alguma dúvida a princípio ele sempre tira dúvida com ela, depois de um tempo, a gente conversando entrou em um acordo que ele também pergunta para ela e ele acostumou a perguntar para mim. Então quando ele tem alguma dúvida, ele levanta a mão e; professor vem aqui, as vezes estou no meio de uma explicação, quando ele percebe que não está entendendo, ele vem e: você pode me explicar? Ele já está acostumado, ele fala não entendi, quando ele fala eu não entendi, eu percebo que a minha explicação não foi satisfatória para as necessidades dele, aí eu preciso rever os meus pensamentos e tentar colocar aquilo de uma forma mais clara, para que as vezes o que é a dificuldade dele pode ser a dificuldade de um outro aluno em sala. Então ele acaba sendo um termômetro para eu ver a minha forma de dar aula. Então hoje a gente já estabeleceu essa relação, quando ele tem alguma dúvida, ele me chama e eu vou, consigo atender, quando tem uma atividade de exercício ele me chama e eu vou lá conferir, ele traz o caderno para dar visto, então ele participa das rotinas igual todos os alunos. Então quando cobro visto, cobro visto dele também, então ele tem que terminar o exercício para receber o visto, para a gente prosseguir para uma próxima aula, ele participa de tudo que tem que participar em sala, e quando é uma atividade em grupo ou uma explicação e eu pergunto algum exemplo e ele sabe, ele tem a segurança de erguer a mão e dar a opinião dele. Então foi uma coisa assim, difícil de construir, mais quando ele sabe qualquer assunto, ele sempre levanta a mão, as vezes ele não sabe, mas ele chuta alguma coisa aleatória, mais é aquele raciocínio que ele entendeu, então ele tem essa liberdade.

Érica A. Cortez Monteiro: E como acontece as relações sociais entre o aluno com síndrome de down e seus colegas no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof. Itard: Uma proposta que eu tenho de aula é sempre trabalhar, é sempre que possível trabalhar em grupo, para realmente eles debaterem as opiniões. Ele acaba participando dos grupos normalmente, sempre quando ele vai a professora de apoio fica junto intermediando o processo deles com os outros alunos, em acompanhamento eu faço e aquela questão, eu cobro de todos, todos no grupo tem que ter voz, então não podem passar nada para o papel sem ter ouvido a opinião de todos. Então, eles trabalham muito em grupos, eles trabalham em duplas, então não é só o trabalho individual e nisso eu organizo os grupos, então eles têm que conviver todos com todos. Acho que da interação dele com outros alunos, eu vejo nele que ele desenvolve

carinho por algumas pessoas em particular, então acabou formando a equipe ao invés de formar uma equipe sabe; aí eu a professora de apoio e ele conseguimos alguns alunos que ele conseguiu ter uma empatia maior, as vezes quando ele não está muito animado, quando não está muito disposto, os colegas incentivam ele. Então essa questão do trabalhar não só a inclusão, eles falam o professor se dedicar só ao aluno da inclusão, não é só o professor, os alunos também têm que se dedicar. Então, os alunos que tem uma facilidade em aprender, que terminam antes, quando tem uma atividade em grupo, ajuda, quando tem uma atividade que precisa, tem um jogo e eu estou explicando a regra para um grupo e alguém não entendeu de um lado, eu viro para explicar para um aluno, sempre tem um aluno com ele explicando a regra para ele, sempre quando tem um jogo, porque a gente tem a obrigatoriedade das aulas de jogos por semana, quando é uma aula de jogo as vezes ele não entende alguma coisa, uma regra, a primeira rodada joga algum aluno com ele auxiliando. Então essa questão de os alunos interagirem com ele de uma forma onde as vezes o linguajar de um aluno com ele é diferente, e as vezes esse pode ser o grande diferencial de entrar ou não entrar o conteúdo, de aprender ou não aprender, as vezes a aprendizagem só ocorre nesse momento, as vezes todo o conteúdo que você falou deu uma luz, mas o que foi necessário para aprender foi a parceria de um outro aluno em sala de aula.

Érica A. Cortez Monteiro: Como é o desenvolvimento desse aluno em sala de aula?

Prof. Itard: Nas disciplinas de matemática, na sua grande maioria e na de ciências eles se desenvolvem bem, como a ciência é o aprendizado do dia a dia, o aprendizado do cotidiano e a emenda do quinto ano facilita isso, a maioria dos conteúdos de ciência e do conteúdo de matemática quando envolve questão monetária, quando envolve a questão de pesos e medidas, ele se desenvolve bem, quando foi para a questão da fração uma coisa que era mais figurada, que não ficou muito clara para ele, ele tem uma dificuldade. E na língua portuguesa é a dificuldade da escrita, daí, encontro uma professora que apoio e questões de regras, de ortografia, letra maiúscula, letra minúscula, parágrafo, ele não tem essa questão da escrita, mais o desenvolvimento de ideias dele ele consegue desenvolver, sempre a exemplificação para ele, eu passo a exemplificação para ele e para a sala, ele escuta e a minha explicação e depois vem a professora e faz com desenho para ele. Quando vou trabalhar algum texto, as vezes envio o texto para ela, ela adapta o texto, as vezes ela corta algum pedaço do texto

que não vai agregar muito e para facilitar para ele receber a informação de uma forma mais simples, então a gente tenta trabalhar o mesmo conteúdo, mas de uma forma mais simplificada nessas atividades de português.

Érica A. Cortez Monteiro: E qual é o seu desenvolvimento como professor de um aluno com síndrome de *down*?

Prof. Itard: Eu me esforço, eu tento desenvolver, sempre buscar o conteúdo, eu trabalho muito com jogos, trabalho muito com vídeos, eu sempre busco recurso áudio visual, como eu sei muito mais e gosto da área de tecnologia e vi a necessidade com eles. Então eu me desenvolvo nessa questão disso, de trabalhar em sala de aula, a escola disponibilizava data show, mas queimou e quando tinha o data show eu usava em sala, então eu me desenvolvo como professor em sala, tentando usar das diversas mídias, diversos métodos de sala de aula, para que o conhecimento chegue a todos. Então eu tenho que desenvolver dessa maneira, se eu for dar uma aula dispositiva onde só eu fale o tempo todo, eu não me sinto satisfeito. Para a necessidade de todos em sala eu preciso variar, o aluno que é visual eu preciso trazer um gráfico, um desenho, um aluno que é auditivo eu preciso falar, o aluno que é sinestésico a gente faz uma atividade, a gente faz um jogo, eu preciso desenvolver isso, e com ele entra essa questão é sempre o desenho, sempre a historinha, quando fala alguma coisa de português, o texto que tem personagem é sempre desenhar o personagem, montar alguma coisa. Aí entra a parceria com a professora de apoio para trabalhar em equipe. Eu me desenvolvi muito, eu vi em mim a necessidade de mudar, de sair do normal, do professor que só vai dar aulas positivas, que poucas vezes vai interagir, o professor precisa correr atrás, precisa buscar formas diferentes de trabalhar. Eu preciso me desenvolver, preciso me policiar e garantir a qualidade do meu trabalho.

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

Prof. Itard: Não.

Érica A. Cortez Monteiro: Obrigada pela sua entrevista. Sucesso na sua vida profissional, bem-vindo a profissão professor.

Prof. Itard: Estou muito feliz com a profissão.

Érica A. Cortez Monteiro: Muito obrigada então.

APÊNDICE VI – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 003- Profa. TIZUKO**Entrevista nº 003 – Prof.^a Tizuko****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado: Prof.^a Tizuko****Forma do documento: Transcrição****Data da entrevista: 02/04/2018****Pessoas presentes na gravação da entrevista: Érica A. Cortez Monteiro, Prof.^a Tizuko****Local da entrevista: Escola Regular da Cidade do Vale do Paraíba****Érica A. Cortez Monteiro:** Nós estamos começando a entrevista com a Prof.^a Tizuko:
Bom dia**Prof.^a Tizuko:** Bom dia.**Érica A. Cortez Monteiro:** Qual a sua formação?**Prof.^a Tizuko:** Eu sou pedagoga e formado em artes, tenho cursos de especialização em Deficiência intelectual, pós em arte**Érica A. Cortez Monteiro:** O que você pensa sobre o ensino Inclusivo? E sobre a educação especial?**Prof.^a Tizuko:** Na realidade a Educação Especial veio com esse avanço desde a Declaração de Salamanca, que juntaram todos os governantes, se não me engana foram oitenta governantes de países que resolveram que é lei agora, e que as crianças deveriam ser inclusas para o desenvolvimento delas mesmas e a educação especial acho importante essas instituições especializadas para que os alunos também tenham uma educação.**Érica A. Cortez Monteiro:** Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de down?

Prof.^a Tizuko: Então, na realidade esses doze anos que eu estou em atividade, eu só peguei cinco alunos down. Eles são diferentes um do outro, cada um tem a sua singularidade, por exemplo, eu peguei um aluno excelente, logo ele aprendeu, foi alfabetizado já, com os nove anos, um pouquinho mais tarde que as crianças normais, mais ele se alfabetizou com nove anos, ele chegou até o colegial, só não foi para a inclusão porque a mãe não quis, ela achou que estava bom. Agora, tinha um colega dele, que estudava na mesma sala, esse não conseguiu ler, entraram juntos na escola, mas ele não teve evolução na alfabetização. Depois outra aluna que tive, ela não fala, uma aluna que estou atendendo esse ano, ela vai fazer onze anos, não fala, não reconhece cores, é muito teimosa, é uma característica do down, ele é bastante teimoso e é bastante genioso, as vezes flutua, sai um pouco de si, fantasia, flutuante, fantasioso algumas coisas, é isso, mas quando eles querem, eles vão a frente.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Tizuko: Eu vou falar do desafio que eu tive esse ano, que é o mais marcante para mim. Eu entrei em fevereiro aqui na escola, exatamente trinta dias depois houve a aceitação da aluna, porque ela não me olhava nos olhos, não obedecia em hipótese alguma, nenhum comando que eu dava, tudo que eu punha em cima da carteira ela jogava no chão, muito teimosa mesmo, mais eu tive que ser firme com ela. Até um dia a professora da sala falou que eu tinha que ser muito firme com ela, daí eu disse assim; eu tenho autoridade de professor, autoridade de mãe eu não tenho, depois foi exatamente trinta dias, eu fui para casa, rezei muito, na outra semana eu cheguei e ela era uma outra aluna, ela tinha caído na casa dela, machucado o joelhinho dela, ela me mostrou, ali já houve a simpatia, ela passou a me entender e eu entender ela.

Érica A. Cortez Monteiro: Como você se sente como professor, ao enfrentar esses desafios?

Prof.^a Tizuko: Esses desafios são difíceis, mas eu confesso que gosto de desafios. Quando eu entro em uma sala e eu vejo que o aluno não me dá resultado, que foi o caso dessa aluna, nesse ano, que não me dava nenhum resultado, eu queria ensinar ela a falar pelo menos, a oralidade, a maior falta que eu vejo nela e que a mãe pediu

que eu despertasse nela é a oralidade, então esse desafio eu gosto, mas eu gosto também do resultado que vai me dar no final do ano.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Prof.^a Tizuko: Sim, participo. Na realidade, desde que eu me formei eu não parei mais de estudar, por que cada estudo é coisas que você aprende, você só vai acrescentando por exemplo, domingo no Fantástico passou uma reportagem, na Globo, não sei se você viu, falando sobre autismo, ali eu aprendi uma palavra, uma frase, é uma área que você tem que estar sempre estudando.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuada para o ensino inclusivo? E o seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Prof.^a Tizuko: Não, não tem tempo determinado, você só vai acrescentando. Você tem que estar sempre buscando coisas novas, igual eu te falei dessa entrevista, eu vi diferente do que eu pensava um pouquinho, porque como eles mesmo falaram na entrevista. Tem um médico pesquisador que foi para os Estados Unidos e ele está estourando com as novas descobertas que ele fez do autismo. A formação continuada trouxe desenvolvimento profissional e pessoa com certeza. É uma área bastante cansativa, porque você cansa as vezes o físico quando você pega um aluno que é rebelde, que te enfrenta, que quer correr pela escola, no caso esse ano é uma aluna assim.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores na sua percepção é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Tizuko: Eu acho que só a formação não, só a teoria não, a gente tem que vivenciar, temos que vivenciar o aluno, para conhece-lo, para você poder ver o que pode estar trabalhando com ele, como você vai fazer, a estratégia que vai usar, o método que você vai ensinar, se você vai usar jogos. Cada aluno é cada aluno. É aquilo que acabei de falar, você tem que estar sempre buscando, como eu sou professora de habitação especial, cada ano eu pego um tipo de aluno, tem ano que

pego aluno autista, tem ano que pego aluno down, tem ano que pego aluno com deficiência mental, foi o caso ano passado, totalmente desacreditado da escola o aluno como o do ano passado, logo que eu cheguei já falaram que era um aluno de APAE ai quando eu olhei naquela criança muito tímida, jogadinha em um canto, não tinha incentivo nenhum para brincar, daí eu resolvi investir nele, e ele foi um grande desafio para mim, porque eu fiquei de agosto à dezembro, em dezembro o aluno estava sorrindo, brincando com as outra crianças, sabendo escrever o nome dele, era um aluno que queria aprender, isso é muito importante, quando o aluno quer aprender o professor tem que estimular. Então quando o aluno quer, você estimula e ele vai, se ele tem entendimento.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de *down* no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof.^a Tizuko: Agora eu vou falar de todos que peguei junto. Por exemplo, esse aluno que eu falei que se desenvolveu, que ele se alfabetizou, esse aluno foi muito dócil, de vez em quando ele chegava meio triste, eu acho que os *down* tem assim, de vez em quando eles ficam meio interiorizado, eles não querem se socializar, de vez em quando eles ficam depressivos, em alguns momentos parece que eles até entendem o que está acontecendo. Então com ele foi muito fácil. Agora com o outro que era par dele na sala, não era muito fácil não, ele não gostava de mim, eu achava tão engraçado, eu acho que é tipo assim, não fui com a sua cara, não simpatizei com você. Já essa que estou esse ano teve esse primeiro momento de aceitação, até por causa da outra professora, agora ela me aceita bem, eu chego ela dá beijinho, ela mostra que ela está ali, não gosta de ir para fila, é teimosa, mas isso é característica do *down*, ele é teimoso, agora, ou seja, a interação é boa, tanto dos professores, eles tentam ajudar o máximo a gente.

Érica A. Cortez Monteiro: E como acontece as relações sociais entre aluno com síndrome de *down* e seus colegas na sala de aula nas atividades?

Prof.^a Tizuko: Aqui pelo que eu sinto as crianças também adoram os alunos especiais, não é o aluno que discrimina, é o adulto que discrimina a criança, que não acredita que a criança é capaz, e que a maioria que vem do ensino regular para a

inclusão tem essa capacidade, a maioria, não vou dizer que todos têm não, por que precisam de mais recursos como A.E.E. Mas, mesmo essa aluna minha que eu te falei que foi passado para eu trabalhar mais a socialização com ela, ela já melhorou muito, porque ela não aceitava ir para a fila, ela não estava brincando na hora da educação física, hoje ela já começou a brincar. E tem pouco tempo que nós estamos, começo de abril, até ela me aceitar, até ela começar a dar resultado, ela já começou a dar resultado, e os coleguinhas também ajudam muito, eles veem que ela não quer fazer educação física, vem e pergunta; tia porque ela não quer fazer educação física. Eu falo chama ela, as vezes eu já estimei e ela não quer ir, eles saem da brincadeira e vem dois brincar com ela, eu acho muito engraçado isso e humano, porque num certo momento que os alunos especiais não estavam na sala eu pedi licença para a professora de classe e falei sobre eles, falei da deficiência, falei como eles tinham que agir. eu fiz um trabalho antes com os alunos.

Érica A. Cortez Monteiro: E como é o desenvolvimento deste aluno em sala de aula?

Prof.^a Tizuko: Então, ela por exemplo, na hora da atividade da leitura parece que ela não está entendendo, todo dia tem leitura, fábula, poesia, onde a professora da sala faz a leitura, daí eu falo para ela assim: Marina vamos fazer a leitura, vamos prestar atenção, daí quando a professora fala: o gato, e ela gosta muito de gato, daí a professora mia, aí ela dá uma olhadinha. Da a entender que ela não está participando, mas ela está participando. E quando a professora faz a chamada, fulano, Maria presente, Marina, ela não responde presente porque ela não fala, mas dá uma olhadinha e uma risadinha, eu penso que essas crianças não teriam que ficar só em casa mesmo, porque que culpa tem esses pais de terem tido esses filhos especiais, porque a gente tem que dividir os papeis. Se tem uma escola que aceita a criança ela vai se desenvolver não muito as vezes na alfabetização, mas um pouquinho e vai saber por exemplo, dividir o pão, o lanche, vai saber brincar, vai aprender uma nova brincadeira que não se desenvolva do jeito que todos querem que se alfabetize e tudo, porque muitas pessoas pensam que essas crianças, que a maioria vai se alfabetizar, e não é bem assim. O desenvolvimento as vezes é mínimo, mas os pais veem um desenvolvimento bem grande, tanto que a professora falou para mim: a mãe veio e falou para mim, eu perguntei ano passado quando tempo a Lavínia está aqui na escola, ela disse segundo ano. Eu falei você acha que ela se desenvolveu? Ela disse

sim, agora ela já está aceitando mais o não, porque muitas vezes é difícil para os pais que tem crianças especiais falar um não, eles querem superproteger, na escola não, a gente tem que tratar de igual para igual, você vê quando eles estão no limite, você tira eles um pouquinho da sala, vai dar uma volta, tomar uma água. Essa aluna minha que não fala, ela adora comida, então deu a hora do primeiro recreio ela quer sair, aí eu falo para ela que não senhora, não é o nosso horário, o nosso horário é três e meia. Agora já teve dia de eu achar que realmente ela estava com fome, e o que eu fiz? Antecipei o recreio dela, foi um dia diferente.

Érica A. Cortez Monteiro: E como é o seu desenvolvimento como professora de uma aluna com síndrome de down?

Prof.^a Tizuko: A sim. Eu vou falar igual uma professora falou no começo da minha carreira e eu achei bonito, ela trabalhava em APAE e era meu primeiro ano na APAE. Ela falou o seguinte: eu sinto quando venho para cá, meu ganho é duplo, tanto recebo pelo trabalho que estou fazendo, como pessoal, é uma satisfação porque eu estou contribuindo.

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação nessa pesquisa que você ache necessário?

Prof.^a Tizuko: Eu peço que as Instituições tenham o coração aberto para entender que não é só porque está em lei que os alunos têm que ser aceitos na escola, mais que eles sejam olhados como seres humanos, porque qualquer um pode ter um filho especial, tanto autista, quanto *down*. Obrigada.

Érica A. Cortez Monteiro: Obrigada.

APÊNDICE VII – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 004- Profa. TEREZA**Entrevista nº 004 – Prof.^a Teresa****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado:** Prof.^a Tereza**Forma do documento:** Transcrição**Data da entrevista:** 29/11/17**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Érica A. Cortez Monteiro, Prof.^a Tereza**Local da entrevista:** Escola Especial da Cidade do Vale do Paraíba**Érica A. Cortez Monteiro:** Nós estamos começando a entrevista com a Prof.^a Tereza
Bom dia Prof.^a Tereza**Prof.^a Teresa:** Bom dia.**Érica A. Cortez Monteiro:** Qual a sua formação?

Prof.^a Teresa: Bom, a minha formação começou em mil novecentos e sessenta e seis, quando havia só um curso no Estado de São Paulo para formação de professor de Educação Especial, era feito na higiene mental no setor de Saúde Mental do Estado de São Paulo, certo; e era um curso em horário integral, muito completo, com uma triagem muito grande de professores para começar. Havia primeiro uma prova de conhecimento geral básico, depois os alunos que fossem selecionados tinham uma aula prática sem nunca a gente ter visto uma classe especial, sorteava o assunto na hora e o nível que a gente fosse dar na hora. E a gente ia para uma escola pública onde havia uma classe especial, para dar aula com a banca ali olhando e em seguida depois disso tudo, ainda tinha uma entrevista com a psicóloga que ia estabelecer se a gente tinha condições emocionais básicas, como ela dizia, para trabalhar na Educação Especial. Então era um curso muito completo, certo, era um curso de especialização para a Educação Especial, depois eu fiz Pedagogia, fiz outros cursos, mas a base da minha formação foi essa. Depois eu fiz Pedagogia, muitos anos depois. Estou nessa Instituição estou desde noventa e cinco, vinte e dois anos. Mais fui professora do Estado na Educação Especial, me aposentei lá há vinte e seis anos, e

a fundação da APAE que eu fundei junto com a tia Forte, aqui no vale do Paraíba - SP.

Érica A. Cortez Monteiro: O que você pensa sobre o Ensino Inclusivo e sobre a Educação Especial?

Prof.^a Teresa: O Ensino Inclusivo, o Ensino Inclusivo ninguém pode em sua consciência dizer que é contra. É um direito de todos, só que eu acho que é o direito de todos dar a cada um aquilo, que uma precisa e não dar a todos iguais, que é o que no momento se diz. Coloca-se na classe comum, não pode retirar da sala para fazer uma atividade separada, porque está excluindo quando não é o caso, existem muitos momentos que seria necessária uma coisa individualizada, certo. Então há casos e casos para a Educação Inclusiva. E a Educação Especial? A Educação Especial eu acho que ela sempre vai ter o espaço dela, por que não há como desfazer dela, é querer negar uma realidade que existe, certo. Porque existem casos que não dá para estar incluído.

Érica A. Cortez Monteiro: Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Teresa: Também é um leque muito grande, você tem síndrome de down alunos que seguem razoavelmente dentro do considerado normal, mais você tem alunos que tem uma dificuldade imensa, vai do grau de deficiência intelectual de cada um. Então eu já tive alunos que foi impossível pensar em alfabetizar, certo. E outros que a gente tem quem leem, que interpretam texto, etc e tal e que tentamos coloca-los na educação regular, vários pais tentaram, mas não conseguiram, saíram da educação regular, não ficaram, chegaram aos quatorze anos, naquela época era quatorze, agora é dezessete né, era quatorze, então chegou aí parou porque não seguiu de jeito nenhum, certo. Até por outros problemas, não só de aprendizagem, problemas comportamentais que ocorre muito, que as vezes o ensino regular cria situações difíceis.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Teresa: Ele precisa de muito. Primeiro o atendimento individualizado, quando muito em dupla, e concreto né, você tem que trazer para o concreto, coisas abstratas para eles ficam muito difícil, muito difíceis de captarem, a não ser estes que tem o nível quase que normal, que a gente chama até mosaico. Esse aí sim, mais a maioria precisa de muita força concreta, e tem parte do que se ensina que não dá para você trazer, por exemplo em geografia, ciência para o concreto. Exige a necessidade de abstração, e para a alfabetização você tem que trabalhar muito no método fonético, na discriminação de sons que existe essa dificuldade, que também não é muito utilizado no ensino regular.

Érica A. Cortez Monteiro: Como você se sente como professora para enfrentar esses desafios?

Prof.^a Teresa: Tendo de que estudar todos os dias, eu tenho setenta e dois anos, fiz inúmeros cursos de atualização, sempre procurei, e agora no momento pela situação familiar eu não estou podendo sair, eu continuo procurando tudo pela internet, me atualizando pela internet, porque não estou podendo sair mais, mas não dá para parar, por que as coisas mudam a cada dia, a gente tem que estar atualizada.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Prof.^a Teresa: Não, a não ser este ano agora não. Mas já participei Já, mais a muito tempo, foi bem no começo de tudo isso, havia muito no tempo em que a gente trabalhava em classe especial, tinha muita assistência a Educação Especial, por esse setor da higiene mental que existia, a gente tinha uma coordenadora que vinha mensalmente nas classes, e ela acompanhava o trabalho que a gente fazia e mensalmente a gente vinha aqui, a região era Taubaté, depois passou a ser Guaratinguetá, era um polo em que reunia as professoras das classes especiais e elas davam uma orientação continua para cada caso que você levasse e falava 'olha estou com dificuldade com este aluno, está acontecendo isso, era uma disponibilidade de informação muito grande e isso foi por muito tempo, até que depois foi mudando, mudando e mudando e acabou, a gente terminou quando eu me aposentei de classe especial foi em noventa e um, isso já não mais existia.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuada para o ensino inclusivo? E o seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Prof.^a Teresa: Bom, é claro, eu não sei se posso falar sobre isso, como estou te dizendo, atualmente eu não sei como está essa formação, mas só pode ser válida. Desde que seja realmente colocado com o foco para síndrome de *down* ou educação especial, em geral. Eu acho que se for voltado realmente, que dê esta formação eu acho que seria super válida, eu não sei se é feita dessa maneira porque em geral o que eu vejo dos professores que chegam da formação de Pedagogia, não é só daqui não, eles não sabem nada, eu vejo cadernos que vem de professores que estão acompanhando crianças nas escolas, que a mãe traz e a criança não conhece o número 1 (um) e o professor está passando até 40 (quarenta). Totalmente fora da realidade da criança, entendeu. Então eu não sei, deve estar acontecendo essa formação, mas eu não sei se ela está sendo eficaz em relação a Educação Especial. Para mim foi muito bom, para mim foi fundamental, mais era específico, mas eu só procurei áreas na área de Educação Especial, eu só procurei cursos aí essa formação continuada me desenvolveu com certeza. Na verdade, o que é dado é muita teoria né, e o que vai fazer a diferença é você conseguir aplicar a teoria na prática, por que a teoria é necessária, ninguém pode fazer um curso sem ter uma teoria, a teoria é necessária para você colocar em prática, muita coisa eu aproveitei, outras foram supérfluas ficaram por lá.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores na sua percepção ela é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Teresa: Eu acho que sem a experiência não. Da prática, eles teriam que ter não só a parte teórica, teriam que fazer estágios reais com alunos com a síndrome de *down*. Por que uma coisa é você ler, estudar, fazer curso até pela internet e outra é você vivenciar o momento.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de *down* no cotidiano da sala de aula, nas atividades?

Prof.^a Teresa: Normalmente, essas relações são muito boas, normalmente eles são

assim, crianças não são muito difíceis de lidar. Existe a característica básica que todo mundo diz assim que síndrome de down é muito carinhoso, é extremamente carinhoso, porém, também extremamente teimoso, certo; é uma característica da síndrome, eles fazem aquilo que eles querem, então há momentos em que se você não souber contornar uma situação em sala de aula, você não consegue avançar, você tem que ceder, você tem que exigir, você tem que ceder, você tem que exigir. Tem que ter aquela flexibilidade que eu acho que é o que faz a diferença na educação especial, você tem que ser muito flexível, porque você não pode exigir só, e nem deixar de exigir, então você tem que saber a dose certa e muitas vezes nessa dose certa a gente fica até perdida para ver, porque é difícil de fazer esse equilíbrio, é difícil. Mais normalmente é o mais fácil de lidar, se você falar entre as síndromes qual seria a mais fácil de incluir socialmente nas relações, seria a síndrome de down.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontecem as relações sociais entre o aluno com síndrome de *down* e seus colegas, no cotidiano da sala de aula?

Prof.^a Teresa: Porque eles se adaptam muito bem. É difícil você ver uma síndrome de down que tem uma crise, assim como tem o autista. Porque um autista pode ter uma crise aqui, que a gente fala que é do nada, e não é do nada, mas imperceptível para gente o motivo, ele pode chegar aqui hoje, hoje eu estou com um creme que pode não ter agradado o cheiro, ele tem uma crise e joga tudo isso aqui no chão. Então em uma sala de aula são inúmeras as situações em que um autista trás e se transforma, já a síndrome de *down* geralmente não. É aquela história, só não pode contrariar. Não é que não possa contrariar, mas você tem que saber contrariar, até essa dose para contrariar você tem que ter, mas, eu acho que entre as síndromes é a mais fácil de estar incluída. Normalmente ele não vai acompanhar o ritmo da sala de aula na organização do conteúdo que vai ser dado, tem que fazer para ele uma adaptação, e é aí que as vezes mora o problema. Pela falta de preparo, de conhecimento, tanto do professor que está ali, se ele tiver um auxiliar em sala que faça esse acompanhamento, acho que funciona, principalmente com a síndrome de down, funciona. Agora, tem que ser uma coisa adaptada também. Aqui a gente trabalha exatamente com aquilo que aquele aluno precisa. Agora no caso de uma escola regular, eu já dei aula, era em classe especial, eu tinha que fazer isso daí porque naquele tempo a gente tinha os três níveis na sala. Eu tinha crianças já

alfabetizadas, tinha criança média, e crianças totalmente iniciando, então tinha que fazer diferenciado para cada um e a gente fazia a gente faz de acordo com cada um. Com cada um e o nível que ele está. Igual esse por exemplo, esse menino que você viu entrar, ele está aqui acho que já é o terceiro ano, ele consegue fazer a grafia das letras, ele reconhece a maioria delas, a gente está ainda formando as palavrinhas básicas, e a leitura informal, na síndrome de down eu uso muito, aliás não só na síndrome de *down*, em todas elas, principalmente com autista, a leitura informal que a gente chama, quer dizer a leitura de rótulos, a leitura de tudo isso e de palavras básicas, entendeu; nome de familiares, palavras do interesse deles. Porque muitos não vão conseguir ter uma alfabetização regular, pegar um texto desse e ler. Nesses anos todos que eu estou aqui, tem vinte e dois anos, eu tenho síndrome de down um que lê otimamente, entende o que lê, a outra média lê, mais, o resto ainda lê muito devagar e tem uns que mesmo com esses anos todos não lê. Então é bem variado.

Érica A. Cortez Monteiro: Como é o desenvolvimento deste aluno em sala de aula?

Prof.^a Teresa: É, ele vai no ritmo dele, tem épocas em que eles deslancham, você nota assim que parece que tudo o que vai dando ele vai aproveitando, vai conseguindo e depois tem épocas que aquilo deu uma estacionada, aí você tem que acelerar um pouquinho, voltar, esquece tudo aquilo que já aprendeu, quer dizer não aprendeu né, esquece aquilo que a gente tentou passar, parecia que estava fixado e daqui a pouco você nota que não entrou, aí você volta, o desenvolvimento é lento, não tem como eu dizer, mesmo aqui, é lento. E nas salas que eu vejo que eu acompanho criança com síndrome de *down* em sala regular é mais lento ainda. Eu tenho uma aluninha com síndrome de *down* que já rodou várias escolas, esse ano houve um problema sério com ela, em julho, a mãe retirou, deixou, ela está sem frequentar, está com processo na delegacia da mulher, encrenca grande que houve com a menina, mas em todas as escolas por onde ela passou não havia esse acompanhamento, certo; essa diversificação de atividade, era tudo igual, então dá um livro e uma apostila para uma criança que ainda não lê nada. Então vai tarefa e a mãe que faz, você sabe que é, então não funciona. Não no caso dela que é uma menina que entende bem, ela não rabiscou a apostila nada, mas tem apostila que eu vejo que vem totalmente rabiscada, é dada na mão da criança só para constar. E mesmo, eu tive um caso aqui, só para ilustrar para você a situação, de uma escola particular em que a garota estava em

nível de primeiro ano, mais já estava no sexto, porque vai indo né, ela estava fazendo ainda o básico, a mãe se prontificou a pagar a apostila mais cara, mais que eles fornecessem a mesma apostila da fase que ela estava, para que pelo menos a escola fizesse alguma coisa, porque se desse para ela uma apostila de primeira série ela faria, ela iria render naquela apostila, mais ela pagaria a outra porquê de acordo que muda o grau lá, a apostila fica mais cara. Não concordaram, ela teve que pagar a apostila de sétima série, sexta, não sei, e a menina só rabiscou, não fez nada. Não abre mão, então escola particular então é muito rígida, eu acho que aqui. As escolas municipais têm muito mais atenção com a inclusão do que as escolas particulares, em geral. Tem umas e outras que até se esforçam, mais as municipais eu acho que estão melhores, erram as vezes porque os professores não sabem como lidar, esses casos que eu digo para você que eu vejo que a criança está começando ainda e que está com um nível lá para frente é de escola municipal, mas com boa vontade do professor, ele só não sabia, depois que você explica, que você conversa, eles entendem e fazem de acordo. Agora nas escolas particulares é difícil viu.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual é o seu desenvolvimento como professora de aluno com síndrome de down?

Prof.^a Teresa: Eu acho que a minha vida toda foi pautada na educação especial, porque eu comecei com isso eu tinha vinte anos, entendeu; eu acho que com todos eles e com a síndrome de down a minha relação me ensinou muito, sempre, todos eles me ensinam muito até hoje, mais com síndrome de down me ensina muito porque, tanto a gente aprender essa flexibilidade que é necessária para lidar com eles, não bater de frente, contornar, para chegar no objetivo que você precisa, isso eu acho que para a minha vida pessoal foi fundamental, e ainda é porque eu aprendo todos os dias, certo .

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

Prof.^a Teresa: Não.

Érica A. Cortez Monteiro: Muito obrigada.

Prof.^a Teresa: Obrigada.

APÊNDICE VIII – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 005- Profa DÉBORA**Entrevista nº 005 – Prof.^a Débora****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado:** Prof.^a Débora**Forma do documento:** Transcrição**Data da entrevista:** 29/11/17**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Érica A. Cortez Monteiro, Prof.^a Débora**Local da entrevista:** Escola Especial da Cidade do Vale do Paraíba - SP

Érica A. Cortez Monteiro: Nós estamos começando a entrevista com a Prof.^a Débora. Bom dia Prof.^a Débora

Prof.^a Débora: Bom dia.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a sua formação?

Prof.^a Débora: Eu sou Pedagoga, licenciada em Artes e pós-graduada em Educação e Deficiência Intelectual.

Érica A. Cortez Monteiro: O que você pensa sobre o Ensino Inclusivo? E sobre a educação especial?

Prof.^a Débora: Eu sou a favor do Ensino Inclusivo, porém, da maneira que está sendo feita hoje eu não sou a favor. Eu acho que não está da maneira correta, eles na verdade não estão sendo incluídos, junto com os demais, pelo contrário, acho que eles estão sendo excluídos, eles ficam separados, não é oferecido atividades realmente significativas, a gente percebe aqui, que tem muitos alunos que estão incluídos lá fora e só rabiscam o caderno, só dão desenho.

Acho que as instituições são de extrema importância para eles, porque aqui sim eles se encontram, aqui sim são tratados como tal, como devem ser tratados, como devem trabalhados de forma correta com eles. Então as instituições têm que prevalecer.

Érica A. Cortez Monteiro: Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de down?

Prof.^a Débora: Eu acho que cada aluno com síndrome de down tem uma aprendizagem diferente, uns conseguem mais e outros não conseguem ir além. Então, as vezes ficam estacionados ali, mas alguns conseguem avançar bastante.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de down?

Prof.^a Débora: Para ser sincera eu não encontro tanta dificuldade, porque eles são fáceis de lidar, tão amorosos e eu não encontro tanta dificuldade para lidar com a criança com síndrome de down não.

Érica A. Cortez Monteiro: Como você se sente como professor ao enfrentar esses desafios?

Prof.^a Débora: O maior desafio que encontro é que as vezes me sinto frustrada por não conseguir fazer com que ele vá além, que ele consiga aprender mais. Então as vezes a gente não acha, tenta de uma maneira e tenta de outra, e não consegue fazer com que ele vá.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Prof.^a Débora: Não. Eu não participo agora, mas já participei.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuada para o Ensino Inclusivo para seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Prof.^a Débora: Eu acho de extrema validade porque nós temos que estar sempre qualificando, cada curso que você fizer você está aprendendo novos caminhos, novas técnicas. Então é muito importante para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem do aluno.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores na sua percepção é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de down?

Prof.^a Débora: Não. Não é suficiente, porque a teoria é uma coisa, a prática é outra. Então tem que ter a teoria e a prática juntos, para que haja um bom resultado.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de down no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof.^a Débora: A nossa relação é assim; eu dou as atividades, proposta para ele, eu insisto, porém, a síndrome de down tem uma característica de ser um pouco teimoso. Então, as vezes eles se negam a fazer, então a gente tem que insistir, eu insisto com eles, até conseguir algo com eles.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre o aluno com síndrome de down e seus colegas do cotidiano na sala de aula nas atividades?

Prof.^a Débora: Isso varia de aluno para aluno, outros se desenvolvem muito bem, outros menos, porque a maioria deles são ciumentos, então eles provocam o outro, mas tem outros que se relacionam bem. Eles são receptivos e conversam, são bem aceitos.

Érica A. Cortez Monteiro: Como é o desenvolvimento deste aluno em sala de aula?

Prof.^a Débora: Como já falei o desenvolvimento deles varia de aluno para aluno, porém, tem alguns que se desenvolvem muito bem, tanto no cognitivo que até leem e sabe escrever o nome completo, mais algumas outras coisas, com também na vida social deles lá fora, que são super independentes, alguns deles, vem para a escola sozinho, vai para outros locais sozinho, pegam ônibus sozinho. Então são super independentes, vão buscar pão, faz uma comprinha no supermercado próximo. Quer dizer é super independente.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual o seu desenvolvimento como professora de um aluno com síndrome de down?

Prof.^a Débora: Foi um desenvolvimento muito grande na minha vida. Primeiramente porque quando eles gostam da gente, eles gostam, muito carinhosos, muito preocupados com a gente. Eu aprendi muito com eles de se doar sem querer receber nada em troca, eles se doam tanto, sem querer nada em troca; demonstra preocupação com você, com os colegas. Para mim foi uma aprendizagem, como é gratificante você trabalhar com um aluno que as vezes só quer o seu carinho, sem pedir, para eles é uma satisfação grande só de estar com você ali. Como eu sou grata por estar aqui, por ter eles como meus amigos, por que eles são verdadeiros amigos. Só tenho que agradecer a eles, porque eles fizeram até eu como pessoa, de me doar mais sem querer nada em troca, eu acho tão sincero da parte deles, se você chama um pouquinho a atenção daqui, daqui um minuto eles já estão de bem com você, um coração puro, dócil, sem guardar nenhum ressentimento, sem guardar nenhum rancor. Isso ensina, porque nós guardamos raiva, rancor, com tão pouco, e eles me ensinaram isso. Então, ao invés de ensinar, eu acabei aprendendo mais com eles. Eles que me ensinaram, eles me ensinaram a ser mais humana, me ensinaram a ter um coração mais puro, a ser mais amorosa, a se doar mais, é isso, ser mais humana mesmo, a ter um coração de criança.

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

Prof.^a Débora: Não. Eu acho que foi o suficiente, foi bastante proveitoso, está muito bom.

Érica A. Cortez Monteiro: Obrigada e sucesso na sua vida profissional, muito obrigada por você participar, as suas informações foram bastante relevantes para minha pesquisa. Muito obrigada.

Prof.^a Débora: Eu que agradeço.

APÊNDICE IX – ENTREVISTA TRANSCRITA nº 006 – Profa. MARIA**Entrevista nº006 – Prof.ª Maria****Projeto: Síndrome de down concepções e percepções docentes****Entrevistado:** Prof.ª Maria**Forma do documento:** Transcrição**Data da entrevista:** 30/11/17**Pessoas presentes na gravação da entrevista:** Érica A. Cortez Monteiro, Prof.ª Maria**Local da entrevista:** Escola Especial da Cidade do Vale do Paraíba - SP**Érica A. Cortez Monteiro:** Nós estamos começando a entrevista com a Prof.ª Maria
Bom dia Prof.ª Maria**Prof.ª Maria:** Bom dia.**Érica A. Cortez Monteiro:** Qual a sua formação?**Prof.ª Maria:** Eu tenho Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial e Intelectual.**Érica A. Cortez Monteiro:** O que você pensa sobre o Ensino Inclusivo e sobre a Educação Especial?**Prof.ª Maria:** Eu penso que a inclusão é algo muito necessária, mas nem sempre consegue ser cumprido, porque na escola regular a professora tem que dar conta de tudo, e as vezes essa inclusão não acontece, porque muitos alunos que frequentam a escola regular, eles não têm somente a dificuldade de aprendizagem, eles necessitam de uma atenção muito grande e isso é difícil de acontecer. Caminhamos para isso, mas é uma longa trajetória. A Educação Especial é muito importante porque ela realmente atende as necessidades de cada um, ela não globaliza o aluno. Cada um vai ter uma dificuldade específica e a Educação Especial olha dessa maneira, as necessidades de cada um.

Érica A. Cortez Monteiro: Na sua experiência profissional como você percebe a aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Maria: O aluno com síndrome de down precisa ser estimulado desde pequeno, quanto mais cedo começar a estimulação dele, maior vai ser o desenvolvimento dele. Então, muitas vezes a pessoa espera muito tempo para começar, os pais, por motivos diversos demora essa estimulação, então ele vai ter uma dificuldade maior para acompanhar.

Érica A. Cortez Monteiro: Quais são os desafios que você percebe na aprendizagem do aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Maria: O tempo dele é muito diferente do normal, então eles vão precisar de uma estimulação muito grande, eles não vão aprender da forma convencional. A maneira deles aprenderem é totalmente diferente, muito mais pelo lúdico, é muito diferente. Eles aprendem, mas não no tempo normal.

Érica A. Cortez Monteiro: Como você se sente como professora ao enfrentar esses desafios?

Prof.^a Maria: É saber ter essa aceitação de como vai ser o dia a dia, não adianta você vir para a escola e achar que você vai passar uma lição e no final do dia estar tudo resolvido, no dia seguinte vai ser outra lição, não, vai se essa lição, ela vai se repetir por muito tempo, até que realmente você veja que aprendeu. Então é como eu disse na pergunta anterior, é um tempo muito diferente, é um desafio e você tem que fazer com muito amor, é muita aceitação disso.

Érica A. Cortez Monteiro: Você participa de algum programa de formação continuada? Com que frequência?

Prof.^a Maria: Eu sempre procuro estar fazendo curso, estar me atualizando. Na verdade, você vai sempre continuar estudando, não tem fim, você tem que estar sempre se atualizando.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual a validade da formação continuada para o Ensino Inclusivo e seu desenvolvimento profissional e pessoal?

Prof.^a Maria: É o tempo todo estar se atualizando, eu acho que não tem validade, é você estar sempre buscando formas de ensinar, mesmo que você não faça cursos, tem como você estar se atualizando o tempo todo. A internet está aí, com atualidades o tempo todo, isso é possível mesmo sem sair de casa. Eu acho muito importante sempre estar aprendendo, profissionalmente, pessoalmente, muito importante.

Érica A. Cortez Monteiro: A formação inicial e continuada recebida pelos professores na sua percepção é suficiente para ensinar o aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Maria: Eu acho que sim, se o professor tiver interesse em saber mais e procurar conhecimentos novos, eu acho que é uma busca sempre, maneiras de ensinar, de que maneira eu vou conseguir isso.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre você e o aluno com síndrome de *down* no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof.^a Maria: Eles têm as características deles né, eles são mais teimosos, mas socialmente é muito fácil lidar com eles, porque eles são amorosos, eles se apegam muito fácil. Na minha opinião é muito fácil.

Érica A. Cortez Monteiro: Como acontece as relações sociais entre o aluno com síndrome de *down* e seus colegas no cotidiano da sala de aula nas atividades?

Prof.^a Maria: No meu trabalho numa escola Especial não temos esse problema de que o outro aluno exclua, não dê atenção, é que eles convivem muito bem socialmente entre todos eles.

Érica A. Cortez Monteiro: E como é o desenvolvimento deste aluno em sala de aula?

Prof.^a Maria: No tempo dele, ele vai aprender no tempo dele, como disse na pergunta anterior, quanto mais cedo ele for estimulado, mais ele vai ter um sucesso na

aprendizagem.

Érica A. Cortez Monteiro: Qual é o seu desenvolvimento como professora de um aluno com síndrome de *down*?

Prof.^a Maria: Como pessoa é um ganho inquestionável, porque você aprende a lidar com as diferenças, você aprende a lidar com tempos diferentes, como as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Para mim eu acho que cresci muito como pessoa, como profissional, como ser humano.

Érica A. Cortez Monteiro: Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

Prof.^a Maria: Eu acho que as pessoas que se formam para dar aula na escola regular, elas teriam que ter conhecimento do que é Educação Especial, é impossível dar aula em uma escola regular sem ter conhecimento do que é Educação Especial, existe muitas dificuldades e o professor não sabe lidar com isso e aquele aluno passa a ser o aluno problema, quando na verdade esse aluno precisa de ajuda. Então acho que a Educação Especial tem que fazer parte da vida de todos os professores, independente se eles trabalham na sala regular ou numa escola de crianças especiais, essa é a minha opinião. A formação inicial do professor ela teria que contemplar. E com a lei da inclusão então, mais ainda, porque é mais obrigatório que essas crianças estudem em escola regular e o professor não sabe o que fazer, ele não sabe como vai lidar com essa criança junto, e é necessário, na minha opinião seria obrigatório.

Érica A. Cortez Monteiro: Então está bom. Obrigada pela sua entrevista, pela colaboração. Nenhum dado seu vai ser revelado, nem a gravação, ela vai ficar de posse do pesquisador durante cinco anos, depois os dados vão ser descartados e também os dados vão ser discutidos na dissertação. Muito obrigada e sucesso na sua vida profissional.

Prof.^a Maria: Obrigada.