

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Elza Maria Netto Bernardi

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN: UM DESAFIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Lages

2015

Elza Maria Netto Bernardi

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN: UM DESAFIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lurdes Caron.

Lages

2015

Ficha Catalográfica

B523p	<p>Bernardi, Elza Maria Netto. Políticas e práticas de inclusão de alunos com síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental / Elza Maria Netto Bernardi - Lages (SC), 2015. 138f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Lurdes Caron.</p> <p>1. Inclusão escolar. 2. Down, Síndrome de. 3. Escolas municipais - Lages (SC). I. Caron, Lurdes. II. Título.</p> <p>CDD 371.928</p>
-------	--

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“Políticas e Práticas de Inclusão de Alunos com Síndrome de Down: Um Desafio no
Ensino Fundamental”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/02/2015.

Profa. Dra. Lurdes Caron (Orientadora)

Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (Examinadora Externa – UFSM)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinadora PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda (Examinadora – PPGE/UNIPLAC-Suplente)

Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Marina Patrício de Arruda
Coordenadora PPGE
Mestrado em Educação
UNIPLAC

Elza Maria Netto Bernardi

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2015.

AS MENINAS

Arabela
Abria a janela.
Carolina
Erguia a cortina.
E Maria
Olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela foi sempre a mais bela.
Carolina a mais sábia menina.
E Maria apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
Que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela,
Outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
É Maria, Maria, Maria,
Que dizia com voz de amizade:
"Bom dia"
Cecília Meireles, (1987, p. 81)

AGRADECIMENTOS

Agradeço Deus em primeiro lugar pela possibilidade de grandes realizações em minha vida.

Ao meu esposo Paulo Roberto Bernardi que compartilhou dos meus ideais e um grande incentivador mesmo nos momentos de ausência, durante esses dois anos.

Aos meus filhos Bruno Henrique Bernardi e Jean Carlos Bernardi, que sempre me incentivaram nesta caminhada.

Aos meus pais (*in memoriam*) João Valeriano Netto e Maria Aparecida Andrade Netto, que sempre acreditaram e me estimularam a estudar.

À Prof.^a Dr.^a Lurdes Caron, minha orientadora, pelo exemplo como pessoa e professora. Sempre confiou no meu trabalho me incentivando a cada dia.

Aos professores do mestrado, que ao longo desses dois anos aprendi a admirar pelo respeito e dedicação no desempenho das suas funções como docentes.

À equipe educacional das Escolas Municipais de Educação Básica onde esta pesquisa foi realizada, pelo acolhimento, disponibilidade e carinho com que me receberam.

À professora e pesquisadora Dr.^a Susana Graciela Pérez Barrera Pérez pelas contribuições valiosas.

A todos e todas as colegas do mestrado, em especial as amigas mestradas, Débora Aparecida Rosa Reichert, Suzana Maria Webber Xavier, Andréia Vieira Maia e Sandra Teresinha Guimarães Ataíde pela amizade, pelas conversas, pelo ombro amigo e pelas boas risadas. E ao amigo mestrando Francisco Ferreira Martins pela companhia, amizade e as muitas conversas que compartilhamos nestes dois anos.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do trabalho de pesquisa que teve como objetivo geral analisar as políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Lages e como objetivos específicos: Descrever a trajetória histórica da educação especial e da Síndrome de Down; verificar o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto lageano; Identificar políticas de inclusão de alunos nas escolas municipais de Lages; Situar as atribuições da escola enquanto instituição de ensino. Partimos do problema: Como na prática, se dá a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação básica de escolas municipais de Lages? Para o embasamento teórico referenciamos autores como: Beyer (2010), Cyreno (2007), Freire (1987, 1996, 2001, 2007), Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Sasaki (2010), Stainback e Stainback (1999), Giovanoni (1994), Tunes (2003), Pueschel (2007) Pimentel (2012), Voivodic (2011) entre outros. A metodologia foi de abordagem qualitativa. Está fundamentada em autores que tratam da Síndrome de Down e respectivas políticas públicas. Conta com entrevista semiestruturada. As entrevistas foram por amostragem, em quatro escolas municipais de Lages com oito professores (professor regente e o segundo professor) que têm alunos com Síndrome de Down em suas salas de aula, e quatro mães de alunos com Síndrome de Down. Os resultados foram analisados por meio do software denominado *Qualiquantisoft* desenvolvido com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2005). Esperamos como resultado desta pesquisa que a mesma possa contribuir socialmente e colabore para o resgate da cidadania do educando lageano com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-Chave:

Práticas de Inclusão. Inclusão. Síndrome de Down. Escolas Municipais

RESUMEN

Esta tesis es resultado del trabajo de investigación que tuvo como objetivo general analizar las políticas y prácticas de inclusión de alumnos con síndrome de Down en los primeros años de la escuela primaria en el sistema de educación municipal de Lages y objetivos específicos Describir la trayectoria histórica de la educación especial y el síndrome de Down; verificar el proceso de inclusión de estudiantes con síndrome de Down en contexto Lageano; destacar las políticas de inclusión de estos estudiantes en las escuelas públicas en Lages; Localice las funciones de la escuela como una institución de enseñanza. Partimos del problema: Al igual que en la práctica, da la inclusión de alumnos con síndrome de Down en la educación básica de las escuelas públicas en Lages? Para que el fundamentación teórico mencionamos autores como : Beyer (2010) , Cyreno (2007) , Freire (1987 , 1996 , 2001 , 2007), Jannuzzi (2004) , Mantoan (2006) , Mazzotta (2011) , Sasaki (2010) , Stainback y Stainback (1999) Giovanoni (1994) Tunes (2003) Pueschel (2007) Pimentel (2012) Voivodic (2011)) entre otros. La metodología fue abordaje cualitativo. Se basa en autores que tratan con síndrome de Down y sus políticas públicas. Cuenta con la entrevista semiestructurada. Las entrevistas de la muestra en cuatro escuelas públicas en Lages con ocho profesores (profesor de los regentes y el segundo profesor) que tienen los estudiantes con síndrome de Down en sus aulas, y cuatro madres de alumnos con síndrome de Down. Los resultados fueron analizados utilizando el software llamado *Qualiquantisoft* desarrollado en base a la teoría del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC).de Lèfreve e Lèfreve (2005). Esperamos que como resultado de esta investigación que puede contribuir socialmente y colaborar para rescatar a la ciudadanía de la estudiante Lageano con discapacidades, trastornos globais del desarrollo y Altas habilidad / Superdotación.

Palabras clave:

Prácticas de Inclusión. Inclusión. El Síndrome de Down. Escuelas Municipales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Roda dos expostos (Recolhimento de Santa Maria Madalena, Ilha de Santa Maria (Açores), Portugal)	25
Figura 02 – Instituto Benjamin Constant (IBC)	26
Figura 03 – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	26
Figura 04 - Estatueta dos Olmecas, tribo que habitou a região do golfo do México entre 1500 a.C. e 300 d.C.	50
Figura 05 - Esquema do genoma depois da mutação, neste caso uma trissomia do cromossoma 21.	53
Figura 06 - La Virgen y el Niño Andrea Mantegna (1430-1506)	57
Figura 07- Madonna com Bambino Andrea Mantegna (1470)	58
Figura 08– Madone des Carrières Andrea Mantegna (1431-1506)	59
Figura 09 - As The Old Sang The Young Play Pipes (detalhe) Jacob Jordaens (1638). ...	60
Figura 10- Lady Cockburn e sus hijos.de Sir Joshua Reynolds (1723-1792)	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.....	70
Gráfico 02 – Perfil dos entrevistados do grupo 1 – professores regentes – (PR) (Sexo, Idade, formação, instituição e especialização).	87
Gráfico 03 – Perfil dos entrevistados grupo 2 – segundo professor – SP (Sexo, Idade, formação, instituição).	88
Gráfico 04 – Perfil dos entrevistados grupo 3 – mães dos alunos com Síndrome de Down – MA (Sexo, idade. Formação, Profissão e idade dos filhos)	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.....	69
Quadro 02 – Categorias elencadas - corpo docente (PR – SP) para a apresentação dos resultados e uma melhor compreensão do procedimento de análise	91
Quadro 03 – Categorias elencadas - mães de alunos com Síndrome de Down–(MA) para a apresentação dos resultados e uma melhor compreensão do procedimento de análise.	106

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASCR - Associação Santa Catarina de Reabilitação
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEE - Conselho Estadual de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CORDE - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CLUMÃE - Clube de Mães
DOMINIO PÚBLICO - Biblioteca digital desenvolvida em software livre
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB - Escola Municipal de Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACVEST – Faculdades Integradas Unifacvest
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OMS - Organização Mundial de Saúde ONU - Organização das Nações Unidas
PME – Programa mais Educação
SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC - Santa Catarina

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SURESP - Supervisão Regional de Educação Especial

UCREs - Unidades de Coordenação Regional de Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura,

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
1.1 VISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE	19
1.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	24
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA	37
1.4 ESTADO DA ARTE	41
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SÍNDROME DE DOWN	49
2.1 SÍNDROME DE DOWN UM DESCORTINAR DE NOVOS TEMPOS	51
2. 2 DESPERTANDO PARA A SÍNDROME DE DOWN	51
3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM DEBATE PARA ALÉM DO RELATO	62
3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BIODIVERSIDADE NO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE LAGES.....	67
3.2 A INSERÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO.....	74
4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	80
4.1 A METODOLOGIA E O CENÁRIO DA PESQUISA.....	80
4.2 METODOLOGIA DE CATEGORIZAÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS	83
5 ANÁLISE DOS DADOS	86
5.1 OS PARTICIPANTES	86
5.2 AS ENTREVISTAS	90
5.2.1 Roteiro da entrevista dos docentes (Grupo 1 e 2)	90
5.2.2 Roteiro da entrevista das Mães (Grupo 3)	90
5.3 DIALOGANDO COM OS DADOS	91
5.3.1 Conhecimento dos Docentes sobre a Educação Especial Inclusiva	92
5.3.2 Conhecimento dos Docentes sobre a Síndrome de Down	94
5.3.3 Participação do Aluno com Síndrome de Down nas Atividades da Sala/Escola	96
5.3.4 Escolha das Atividades a Serem Desenvolvidas na Sala de Aula para os Alunos com Síndrome de Down	99
5.3.5 Avaliação do Aprendizado de Alunos com Síndrome de Down	101
5.3.6 Contato família /escola sob a visão dos Prof. de Alunos com Síndrome de Down	104
5.3.7 Expectativa da família em relação à escola com relação ao seu Filho com Síndrome de Down	106
5.3.8 Participação do Aluno com Síndrome de Down nas Atividades da Escola	108
5.3.9 Avaliação do Aprendizado do aluno com Síndrome de Down na visão dos pais	109
5.3.10 Contato família/escola sob a visão dos pais de alunos com Síndrome de Down	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	129

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando o homem constrói realidades dá nome a tudo o que constrói. Tudo o que existe para o homem possui um nome. A linguagem utilizada para expressar os objetos e sentidos que apreendemos é um elemento fundamental para comunicação de nosso conhecimento. A linguagem é o sistema fundamental e primordial de criação e significação do mundo. Assim, quanto mais palavras se conhece, maior será a amplitude da consciência do mundo (DUARTE JR. 2004, p. 23-32).

O ser humano é o construtor do mundo, o edificador da realidade. No entanto, segundo Duarte Jr. (2004), ele vive em um universo físico, fundamentalmente simbólico, isto é, no universo criado pelos significados que a palavra empresta ao mundo.

Com olhar de pesquisadora partindo do entendimento que o campo da educação especial é demasiado complexo e extenso para ser pesquisado em sua totalidade de forma simples e objetiva faz-se necessário abordar apenas um recorte do mesmo. Pesquisar sobre políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental é um tema amplo. A partir da minha experiência de trabalho, na educação municipal de Lages, por mais de 22 anos, definimos realizar este estudo.

Pela Lei Complementar Nº 412, de 28 de Maio de 2013, Art. 4º, integram o Sistema Municipal de Educação de Lages: “As instituições de educação, de todos os níveis e modalidades criados e mantidos pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada [...]” (SMEL, 2013).

Nasci no interior de Lages, sou a terceira filha de uma família de oito irmãos; meu pai era professor e sempre contava com orgulho as histórias de seus ensinamentos, as quais me deixavam encantada, pensava também quero ser professora.

Em 1970 minha tia, irmã de meu pai, que também era professora e sabia da importância da leitura em todas as etapas da vida, em uma de suas visitas deu-me de presente um livro “O Gato de Bigodes Tortos” de Ruth Campbell (1957) que guardo até hoje; na época eu tinha seis anos e este livro me auxiliou na alfabetização.

Aos sete anos fui estudar em uma escola multisseriada; ficava a imaginar que um dia também seria professora. Lembro-me com saudades da primeira professora. A fim de continuar os estudos, mudei-me para Florianópolis; durante a adolescência, mantive contato direto com pessoas com deficiência; residia com meu tio o qual tinha um filho com deficiência, na época, com sete anos de idade. O mesmo frequentava diariamente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) daquele município; por inúmeras vezes estive em contato direto com

aquela instituição por meio de visitas ou mesmo acompanhando as atividades realizadas pelos alunos desta instituição.

Esta aproximação, ao longo da minha vida, com o objeto de pesquisa desta dissertação, despertou o desejo de compreender a educação especial, como um processo de emancipação humana, ultrapassando o conhecimento específico construído acerca do tema, por meio de discussão sobre as políticas públicas e sua relação com as práticas pedagógicas.

Em 1983, fiz o vestibular para Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), iniciei o curso com aulas no período noturno em 1984. Ao longo do curso tive a certeza que somente com a graduação em pedagogia não aprenderia a arte de ensinar que tanto me encantava, pois a base é repassada detalhadamente, no curso de Magistério onde o estágio nas quatro séries proporciona embasamento para realizar um excelente trabalho.

Iniciei o magistério em 1985 no período matutino cursando paralelo ao curso de Pedagogia e no período vespertino trabalhava como monitora na Creche Soroptimista Domingas Bianchini em Lages. Em 1986 conclui o magistério, em 1987 conclui a graduação em pedagogia, a partir daí iniciei a tão sonhada carreira “ser professora”.

Trabalhei quatro anos em escolas estaduais e em 1991 fui transferida para a Escola onde minha tia foi Diretora durante muitos anos o Grupo Escolar Ondina Neves Bleyer, a felicidade foi imensa, pois foi ela a grande incentivadora para que conseguisse realizar meu sonho. Dedicção, respeito e responsabilidade são valores fundamentais para que consigamos sucesso em nossa vida profissional e esses valores foram transmitidos por minha tia com suas atitudes. Foi experimentando-me no mundo que me fiz gente: Como nas palavras de Freire, (2001, p. 80). “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Observando o dia-a-dia na sala de aula, senti necessidade de continuar em busca do conhecimento, de um olhar complexo do todo, buscar uma relação e uma articulação mais profunda do que aprendi na graduação. Como em Lages não era oferecido o curso de Pós Graduação *Lato Sensu*, em 1996 cursei em Amparo (SP) a especialização em Metodologia do Ensino. Segundo Freire (1996) educar é ampliar as experiências,

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 29).

Prestei concurso para o quadro efetivo do magistério da educação municipal de Lages em 1993 e ao longo desses anos, presenciei e fiz parte do processo de inclusão de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação no sistema de ensino municipal de Lages.

Como intuito de seguir aprimorando os conhecimentos por intermédio da pesquisa retomei minhas atividades discentes no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação; na linha de pesquisa I – Políticas e Processos Formativos, na UNIPLAC, em 2013, com o tema Políticas e Práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental.

Com estudos, leituras e reflexões, percebi que a inclusão no Brasil é um desafio. A inclusão tem avanços significativos, mas ainda, necessita de efetivas políticas públicas. Algumas escolas estão seguindo modelos tradicionais de organização do sistema escolar; outras estão utilizando projetos de inclusão parcial que não estão associados às mudanças e atendem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação em espaços escolares parcialmente segregados.

A experiência de educadora me faz refletir sobre inclusão escolar, a qual acontece nas escolas e nem sempre está incluída na proposta pedagógica. O que ocorre, no entanto, é que os alunos com deficiência estão integrados no processo escolar regular, o que não significa que isto seja inclusão.

Como educadores, percebemos que, na maioria das vezes, por ausência de material adequado, o professor usa recursos próprios para elaborar e construir materiais concretos para que os alunos com deficiência possam agir e interagir no manuseio dos mesmos.

O tema inclusão nos chamou a atenção, a educação especial é um direito humano e esses alunos precisam fazer parte da escola. Estas precisam modificar seu funcionamento para incluir todos os estudantes. A experiência vivenciada na educação básica desafiou-me a desenvolver um projeto de pesquisa que amparasse a chegada a um nível de entendimento sobre inclusão, contribuindo assim no resgate da cidadania de pessoas excluídas.

Sendo assim, a pesquisa sobre as Políticas e Práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental, com toda certeza, contribuirá para a inclusão e o resgate da cidadania do educando lageano. A problemática da pesquisa parte da pergunta: *Como, na prática acontece a inclusão de Alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental?*

Os professores regentes, os segundos professores e a família (pais), serão os sujeitos envolvidos no desenvolvimento deste estudo, Entrevistas semiestruturadas com questões abertas e fechadas, as questões fechadas definem o perfil dos entrevistados e as questões abertas relacionadas ao conhecimento dos sujeitos da pesquisa em relação ao assunto abordado. As

entrevistas por amostragem foram realizadas em quatro escolas municipais de Lages. Por questões de ética na pesquisa, os nomes das escolas são fictícios. Foram dados nomes de plantas da região serrana, como: Escola Municipal de Educação Básica Butiá, Escola Municipal de Educação Básica Bracatinga, Escola Municipal de Educação Básica Ipê Amarelo, Escola Municipal de Educação Básica Cerejeira. Os entrevistados foram oito professores (o professor regente e o segundo professor) que têm alunos com Síndrome de Down em suas salas de aula, e quatro mães de alunos com Síndrome de Down, cujos nomes também são fictícios.

Delimitamos como objetivo geral analisar políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Lages e, como objetivos específicos: Descrever a trajetória histórica da educação especial e da Síndrome de Down; Verificar o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto lageano; Identificar políticas de inclusão de alunos nas escolas municipais de Lages; Situar as atribuições da escola enquanto instituição de ensino. Na pesquisa foram utilizadas como palavras chave: Práticas de Inclusão; Inclusão; Síndrome de Down, Escolas Municipais.

Para a análise dos dados coletados com as entrevistas semiestruturadas fizemos uso do *Software Qualiquantisoft* desenvolvido por Lefèvre e Lefèvre (2005) com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) os quais definem uma metodologia de pesquisa qualitativa.

A pesquisa é de caráter histórico - crítico, no qual se propõe interação entre o conteúdo e o contexto em que está inserida. A educação inclusiva vem provocando debates em diversas direções. É uma problemática merecedora de investigação, ocupando espaço entre os diferentes pesquisadores nos variados enfoques.

Ao iniciá-la, o que tínhamos era o conhecimento empírico resultante do senso comum, baseado na experiência, considerado no mundo científico como especulação ou pressuposto, mas ao ver *in loco*, isto é, no campo da pesquisa, a realidade mostra o que devemos descobrir em relação ao binômio inclusão/exclusão, ou seja, todos podem ser incluídos em alguma situação e excluídos em outra. E que há “Inclusão” em diversos aspectos, tais como: “Inclusão Social, cultural, Indígena, Digital, Jurídica, e a Inclusão no Mercado de Trabalho”.

Na concepção de Pinto (1999, p. 33), “Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não”. Diante dessa afirmação, verificamos o desejo de ultrapassar os limites do conhecimento específico construído sobre inclusão/exclusão, por meio da interação entre as políticas públicas e suas relações implícitas no acesso e permanência do aluno com deficiência na escola.

De acordo com Santos e Paulino (2008, p. 8), “Inclusão é processo, e processo não se ensina, vive-se”. Levando em conta essa afirmação, e com o desafio de ressignificar os conhecimentos acerca do objeto, a presente pesquisa vislumbra como resultado a contribuição para a inclusão do educando lageano na sociedade em que está inserido, colaborando para que o mesmo exerça sua cidadania.

Apresentamos no decorrer do trabalho o desenvolvimento de reflexões teóricas sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental, apoiados em diferentes autores. Utilizamos algumas obras das décadas de 80 e 90, que trouxeram reflexões significativas para a pesquisa bibliográfica em pauta, tais como: Silva (1986), Freire (1987, 1996, 2001, 2007), Werneck (1995), Glat (1998), Stainback e Stainback (1999), Giovanoni (1994) e obras recentes como: Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Sasaki (2010), Tunes (2003), Cyreno (2007), Pueschel (2007), Beyer (2010).

As reflexões acerca do tema em estudo estão organizadas em cinco capítulos. No primeiro, destaca-se a evolução da educação especial na história da humanidade, a trajetória da educação especial no Brasil e as políticas públicas de educação especial em Santa Catarina. Na sequência trabalhamos a revisão literária que evidencia discussões e diferentes percepções de vários autores sobre as políticas de inclusão escolar, que se configuram no campo da educação inclusiva.

O segundo capítulo aborda a Síndrome de Down, descrevendo alguns dos principais obstáculos identificados nesse estudo, partindo de um passado recente à contemporaneidade, e algumas implicações em relação à inclusão no sistema regular de ensino.

Fazem parte do terceiro capítulo os pressupostos teóricos na perspectiva do binômio inclusão/exclusão com reflexões acerca da temática, abordando as políticas e práticas no âmbito da educação municipal.

A fundamentação teórico-metodológico compõe o quarto capítulo, o qual abordará metodologia, cenário e caracterizações do universo da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa que para as questões fechadas, foram utilizados gráficos e tabelas para a apresentação, a partir da tabulação dos dados. Para as questões abertas fizemos uso do *Software Qualiquantisoft*. E por último, as considerações finais, referências e anexos.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores.

[...] também que não deveria curar os que, por frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado

(PLATÃO apud SPROVIERI e ASSUMPCÃO, 2000, p. 2).

Este capítulo constitui uma revisão bibliográfica sobre a educação especial, com o intuito de compreendermos como eram vistas as pessoas com deficiência. Iniciamos fazendo um resgate da memória histórica desde a antiguidade a contemporaneidade no contexto mundial, nacional, estadual e municipal. Para este estudo utilizamos documentos oficiais relacionados ao assunto e autores que abordam essa temática. O estado da arte também faz parte deste capítulo trazendo uma importante contribuição no campo teórico, com aportes significativos na construção da teoria e prática pedagógica, identificando experiências inovadoras e as contribuições na área da pesquisa.

1.1 VISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Parafraseando Silva (1986), a Educação especial na história da humanidade aborda a ideia de que nos tempos primórdios houve pessoas com deficiências que sobreviveram por muitos anos, apesar desses indícios não serem comprovados, baseando-se somente em hipóteses de algumas descobertas feitas por arqueólogos e desenhos encontrados nas paredes das cavernas.

De acordo com Beyer (2010), ao percorrermos a história da humanidade em relação à educação, nos damos conta que na antiguidade apenas os ricos podiam usufruir dela, na idade média, tornou-se um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza.

Na Renascença, a educação tornou-se um instrumento de ascensão social para a burguesia, surgindo mais tarde a obrigatoriedade escolar. A burguesia tinha a educação técnica para o comércio, a formação superior era um privilégio da elite social e os filhos do povo tinham que contentar-se somente com a instrução mínima.

Como salientava Beyer (2010), as escolas de filosofia da Antiguidade, os mosteiros da Idade Média e as escolas burguesas da Renascença foram todas escolas especiais para crianças

especiais selecionadas. Parafraseando Beyer (2010), ressaltamos que as escolas, sem exceção, nunca deram conta de receber toda a demanda de crianças em idade escolar. Todas fizeram uso de algum tipo de seleção, cada uma delas a sua maneira. Este processo é utilizado até os dias de hoje em algumas escolas de nosso país.

Na visão de Silva (1986, p. 21), são inúmeros os episódios nos quais se constata a realidade das pessoas com deficiência, com anomalias físicas ou intelectuais “deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, tão antigas quanto à própria humanidade”. No entendimento de Bruno (2006, p. 9),

As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro “A República” que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

Na sequência, Beyer (2010, p. 14), sobre a mesma ideia dizia que “(...) nas cidades de Atenas e Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência”. Ao analisarmos o histórico de abandono das crianças com deficiência percebemos que as mesmas eram consideradas sem utilidade e incapazes.

Seguindo essa linha de pensamento, Martin Luther (1483-1546), o reformador protestante, aconselhava que matassem as denominadas “crianças monstros” (BEYER, 2010, p. 14). É importante frisar que essa marginalização conduziu a sociedade a muitos retrocessos, que, na concepção de Bruno (2006), a Idade Média foi marcada por diferentes posturas e contradições frente às pessoas com deficiência, essas pessoas eram consideradas possuídas pelo demônio.

Loucos, deficientes mentais e criminosos eram excluídos da sociedade e atribuídos dons e poderes sobrenaturais aos surdos e cegos. No pensamento de filósofos, há a crença que as causas da excepcionalidade estavam ligadas à culpa e expiação dos pecados. Não era permitida sua participação na vida em sociedade, as pessoas com deficiência permaneciam segregadas em mosteiros e instituições.

De acordo com Bruno (2006, p. 11), “somente com Santo Tomás de Aquino é que a deficiência passou a ser considerada como um fenômeno natural da espécie humana” surgiram

ações de cunho social, religioso e caritativo como: hospitais, prisões e abrigos, gerando sentimentos simultâneos de piedade, rejeição extrema, e até superproteção.

Segundo a mesma autora, no Renascimento, a ciência buscou explicações para as causas dessas deficiências, sendo consideradas pelo ponto de vista médico como doenças hereditárias, males físicos e mentais. As pessoas com deficiência nessa época eram vistas, mas não aceitas.

A educação das pessoas com deficiência foi surgindo de forma solitária, e com caráter assistencialista, sob o ponto de vista de Mazzotta (2011), foi em 1620 com Jean Paul Bonet, na França, que despontaram as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência com a obra “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”.

Já em 1770 foi fundada em Paris a primeira instituição especializada para a educação de pessoas com deficiência, e o método de sinais para comunicação com surdos criado pelo abade Charles M. Eppe.

Segundo o mesmo autor em 1784 em Paris, Valentin Hauy fundou o instituto Real dos Jovens cegos, destinado à leitura tátil pelo sistema de letras em relevo e em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo denominado sistema Braille.

De acordo com Mazzotta (2011), o médico francês Jean Marc Itard no século XIX iniciou as primeiras tentativas para a educação de pessoas com deficiência sistematizando um método inspirado na experiência do menino selvagem Victor de Aveyron (Sul da França), registrados no livro “A educação de um homem selvagem”, publicado em 1801, onde Itard descreve as etapas de sua educação.

Conforme Mazzotta, (2011), a primeira instituição pública para educação de crianças com deficiência foi residencial, fundada no século XIX, pelo médico francês Edward Seguin, com o método educacional originado da neurofisiologia, as cores e a música eram utilizadas despertando a motivação e o interesse dessas crianças.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), nos Estados Unidos no final de 1700, o médico Benjamin Rush foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência, mas somente em 1817, Thomas Gallaudet estabeleceu em connecticut, região da Nova Inglaterra, um dos primeiros programas especiais de educação, o Asilo Norte-Americano para a educação e instrução de surdos e mudos.

Já em 1829, em New England na ponta nordeste do país, foi criado o Asilo para educação dos cegos, e, em 1846, em Barre Massachusetts, no Condado de Worcester, fundou-se a Escola Experimental para o ensino e o treinamento de “crianças idiotas”.

Sob o ponto de vista de Jannuzzi (2004), o conceito de anormalidade de inteligência incluía indivíduos que tinham afecção mental, ou seja, os que, de certa forma, eram

considerados loucos. Somente em 1939, no congresso de Genebra, é que surgiu o termo deficiente mental, como substituto ao conceito de anormal, palavra genericamente utilizada para designar loucos e idiotas.

No entendimento de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), no final do século XVIII e início do século XIX a criação destas instituições fez parte do quadro mais amplo de transformação da sociedade colonial em nacional. Segundo o autor acima citado nessa época alguns líderes da educação especial, inclusive Samuel Gridley Howe, disseminaram a ideia que todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência, tinham o direito ao ensino. No entanto, as escolas de treinamento eram organizadas como asilos, mantendo uma estrutura militar e essas crianças eram mais controladas que ensinadas.

Na visão de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999 p. 37), com a criação de “escolas comuns” públicas, os estados americanos legislaram o ensino obrigatório, atraindo assim, para essas escolas uma enorme quantidade de recursos. Entretanto, vários grupos de crianças foram excluídas dessas escolas, os afro-americanos e os americanos nativos em sua maioria, eram educados em sistemas escolares separados. As crianças que apresentavam algum tipo de deficiência foram segregadas, permanecendo assim as instituições residenciais e as escolas especiais como sendo a única alternativa possível.

Na virada do século XX, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), destacam que surgiu na Inglaterra em 1883, o termo eugenia, criado por Francis Galton (1822-1911), definido por ele como sendo: “O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações”. Aumentou a desumanização de pessoas com deficiência, ao difundir a ideia que as mesmas tinham tendências criminosas, sendo uma ameaça para a sociedade, causando males irreparáveis para a humanidade com práticas que foram além da segregação e da esterilização.

Com o currículo escolar as habilidades e necessidades dos alunos com deficiência foram rotuladas. Segundo Chaves (1977, *apud* Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999, p. 38), as classes especiais “não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular”.

Conforme Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), os professores que trabalhavam com as turmas de educação especial eram considerados por seus colegas, seres especiais dotados de carisma e habilidades para o trabalho; essa conduta era usada como defesa por muitos que não se sentiam preparados para atender os alunos com deficiência. Estes professores e os alunos com deficiência estavam em uma escola regular, no entanto não se sentiam inseridos

no contexto; a educação regular e a educação especial se desenvolviam em linhas paralelas e não convergentes.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a partir do século XX, iniciou-se o desenvolvimento da conscientização pública sobre alunos com deficiência nas escolas regulares, por meio de classes especiais criadas dentro do espaço físico da escola. Nas décadas de 1950 e 1960 do século passado os pais dos alunos com deficiência fundaram organizações no intuito de melhorar a qualidade de ensino de seus filhos.

Em meados da década de 1980, do século passado sistemas de educação regular e educação especial passaram por tentativas de retardar ou até mesmo reverter o ensino inclusivo (KARAGIANNIS, STAINBACK E STAINBACK, 1999).

Ainda segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), entre os diferentes estados americanos continuam existindo práticas contraditórias em relação ao processo de inclusão, muitas inovadoras e bem sucedidas, com resultados que vêm sendo considerados positivos.

Para a sociedade norte-americana em geral, a rejeição reforçou a mentalidade do “nós contra eles”, o que contribuiu para disseminar a capacidade de apreciar a diversidade social e cultural e valorizar as coisas significativas que nos unem. Superar a exclusão educacional significa destruir o ‘último bastião da segregação’ (KENNEDY, 1986, p. 6 apud STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 44).

Na análise de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a educação especial, no entanto, não é uniforme em todos os países; em cada um deles, depende de suas ênfases. A expressão, inclusão escolar também não tem unanimidade; alguns países usam a expressão ‘integração escola’. Na Dinamarca e na Alemanha a integração se caracterizou como movimento dos pais das crianças com deficiência, que não mais aceitavam a educação segregada de seus filhos em escolas especiais.

Na Itália, houve um processo amplo de proposições da integração escolar com ações institucionais e políticas abrangentes. Sob o ponto de vista de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), nos últimos 40 anos, observam-se novas tendências do modelo de integração escolar dos alunos com deficiência, iniciado nos países escandinavos particularmente na Dinamarca e seguido por outros países.

No Brasil, o projeto de educação inclusiva surgiu com impacto mais significativo na década de 90 do século passado, como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países.

Ao longo dessa década, no Brasil, as discussões foram ganhando espaço na comunidade escolar, também com relação às políticas públicas educacionais nos âmbitos municipal, estadual e federal, tendo como resultado a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Capítulo V) que definiu como prioridade o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

1.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação no Brasil em seu contexto histórico teve alguns percalços dos quais Pedro Goergem faz referência no prefácio do livro de Jannuzzi (2004), mostrando que a história da educação brasileira perpassa os segmentos dominantes da sociedade, sendo centro de preocupações somente quando de sua conveniência. Ele lembra que a elite mandava seus filhos estudarem na França ou em Portugal.

Segundo Goergem (2004), a educação começou a ser repensada quando se tornou fator condicionante de voto, sendo concedida à medida que se fez necessária e útil para a subsistência do sistema dominante como instrumentalização de mão de obra, seguindo assim até o momento que os movimentos populares se estruturaram, reivindicando a educação como um direito de todos.

No sentido de uma educação para todos como parte dos direitos humanos, cabe ao Estado garantir esse direito, assegurando que esta seja uma educação realmente igualitária nos seus aspectos culturais e sociais, uma educação oferecida a todos da mesma forma sem dicotomizar os diferentes grupos sociais.

Para Jannuzzi (2004), à educação especial no Brasil, teve seus moldes trazidos da Europa no final do século XIX, pois até o século XVIII, as noções sobre a deficiência eram ligadas ao misticismo e o ocultismo, isentas de base científica, o diferente ignorado à margem da condição humana.

Era comum o abandono das crianças com deficiência nas ruas, portas de conventos e igrejas, sujeitas a serem devoradas por cães ou morrerem de fome, frio e sede. Na concepção de Mazzotta (2011, p. 16) "o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado".

Ainda de acordo com Jannuzzi (2004), no início do século XVIII, em Salvador e Rio de Janeiro, e no início do século XIX, em São Paulo, foi criada a "roda de expostos" consistindo num mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos, mecanismo este em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede.

Era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia, dando início à institucionalização dessas crianças, cuidadas por instituições religiosas.



Figura 01- Roda dos expostos (Recolhimento de Santa Maria Madalena, Ilha de Santa Maria (Açores), Portugal)

(<http://depressaoepoesia.ning.com/> Acesso em 20/06/2014 as 20h00m)

Conforme Jannuzzi (2004), pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi criado o Imperial Instituto de meninos cegos no Rio de Janeiro, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC).

A lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, criou o Instituto Imperial de meninos surdos, também no Rio de Janeiro, que cem anos depois passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela lei nº 3198 de 06 de julho de 1957.

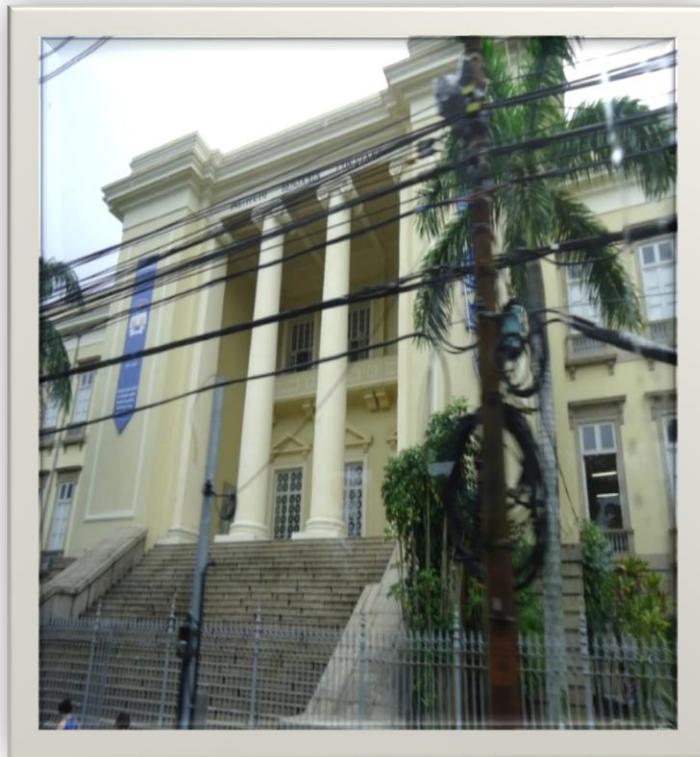


Figura 02 – Instituto Benjamin Constant (IBC)
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora



Figura 03 – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Fonte: arquivo particular da pesquisadora

Sobre estes institutos, Teixeira (1968) argumenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (TEIXEIRA, 1968, p. 71).

Posterior à criação dos institutos ainda no segundo império, de acordo com Mazzotta (2011), foi fundado o Hospital Juliano Moreira em Salvador/Bahia, em 1874, com o objetivo de atender as pessoas com deficiência. A influência da medicina na educação permaneceu até por volta de 1930, quando o serviço de saúde do governo orientava a população sobre higiene e saúde nas residências e escolas, considerando assim as pessoas com deficiência um problema de saúde pública.

Ainda segundo Teixeira (1968), em 1903, foi criado no Rio de Janeiro o pavilhão Bounerville, a primeira escola especial para crianças anormais e mais tarde um pavilhão no hospício de Juquery, em São Paulo.

Aos poucos, a medicina foi sendo substituída pela psicologia e a pedagogia; no entanto essas práticas foram adotadas somente em grandes centros; a maioria das crianças continuavam sendo cuidadas em casa ou em instituições sociais. Em 1909, foi fundado, em Santa Catarina, o colégio dos Santos Anjos, em Joinville, para o atendimento a pessoas com deficiência.

Segundo Mazzotta (2011), no final do século XIX e início do século XX, as escolas especiais multiplicaram-se rapidamente por toda a Europa e Estados Unidos. No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, estruturou-se a República e com ela o processo de popularização da escola primária, pois no País, o índice de analfabetismo era de 80% da população e acreditava-se que a transformação social viria por meio da educação.

Autores como Carvalho (2004) e Mendes (1995) relatam que não é tarefa fácil escrever sobre a história da Educação Especial para pessoas com deficiência, pela carência de literatura que dispomos. As características de implantação do Atendimento Educacional Especial no Brasil são diferenciadas das encontradas ao pesquisar a mesma educação nos países norte-americano e europeu.

Para Mendes (1995), a educação especial nesses países passou por quatro estágios distintos: negligência na era pré-cristã; institucionalização nos séculos XVIII e meados do século XIX; escolas e/ou classes especiais em escolas públicas no final do século XIX e meados do século XX; integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, no final do século

XX. Por volta da década de 70, estes estágios destacados em outros países não fazem parte da realidade brasileira.

Ainda segundo Mendes (1995), a educação especial no Brasil ficou praticamente adormecida até o final da década de 40 do século passado, permanecendo na era da negligência, quando até então foram poucas conquistas, restritas a meios acadêmicos e raros atendimentos educacionais; a preocupação era com o ensino regular em grande número.

Mazzota (2011, p. 27) diz que “A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século passado”.

Durante esse período Beyer (2010) destaca os quatro momentos históricos que definem a política da inclusão: Exclusão do sistema escolar; segregação no sistema escolar; integração no sistema escolar regular; inclusão no sistema escolar regular. Situando a educação especial no contexto atual, a inclusão no sistema regular de ensino encontra-se em crise de identidade. Beyer (2010, p. 5) sugere que a mesma precisa estar articulada com as “pedagogias acolhedoras das diferenças”.

Carvalho (2008) e Mantoan (2006) consideram cada uma a seu modo, a proposta da educação inclusiva, um caminho para a criação de uma escola igualmente inclusiva e acolhedora dos alunos em suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. Para estas autoras, estamos diante de um processo irreversível na história da educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação uma página virada que denominou o avanço, surgindo assim um novo paradigma educacional, face ao movimento de reforma educacional.

Na visão de Beyer (2010), encontramos-nos diante de um movimento internacional de revisitação aos pressupostos fundamentais da educação especial, alinhando-se a duas tendências. A primeira uma abordagem de aproximação das áreas em que se defende a ideia da relevância das funções da educação especial como elemento de suporte às propostas da educação inclusiva e a segunda, como uma abordagem mais radical de crítica à educação especial, considerando-se que esta, pela sua tradição clínico-terapêutica, tenderia mais a prejudicar do que a ajudar nas propostas da educação inclusiva.

Para Bruno (2006), a educação especial que surgiu sobre o enfoque médico e clínico, utilizou-se do método criado para o ensino de crianças com deficiência no início do século XX, pela médica italiana Maria Montessori, chamado método Montessori. Inspirado na ação funcional e na rotina diária, fundamentando-se na estimulação sensorio-perceptiva e auto

aprendizagem, empregando um material didático rico e variado, mundialmente difundido; esse método continua sendo utilizado, inclusive no Brasil.

Beyer (2010) dizia que há pouco mais de 100 anos é que foi introduzida nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar válida para todas as crianças, porém, crianças com deficiência não tinham a obrigatoriedade nem o direito de frequentar as escolas, eram consideradas crianças sem prontidão escolar, surgindo assim as escolas especiais no intuito de integrá-las entre si.

Mazzotta (2011) afirma que nesta perspectiva a primeira associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) foi fundada no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954, seguida da fundação de várias outras, contando atualmente com mais de mil entidades associadas junto à Federação Nacional das APAES. Para Mazzotta (2011, p. 49), “(...) o desenrolar e a manifestação do movimento apaeano induziram autoridades do executivo e do legislativo a tratarem do problema do excepcional, algumas leis foram votadas, e os governos passaram a conceber ajuda as APAES que se instalavam”.

Segundo Beyer (2010), com o passar do tempo, estabeleceu-se como consciência e cultura que o melhor lugar para as crianças com deficiência eram as escolas especiais, criando assim um monopólio pedagógico para esses alunos, ficando as mesmas como sendo soluções complementares, oferecendo de forma alternativa o auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares. Foram escolas importantes historicamente, mas solução transitória, não tendo como objetivo de caráter permanente.

Diante desse contexto, alguns paradigmas foram descritos por Beyer (2010), o clínico médico realçando as categorias clínicas ou médicas, o sistêmico que é a versão escolar do paradigma clínico-médico e o sociológico, a definição da deficiência como ato social. Relacionado a esses paradigmas o sistema educacional usa medidas práticas produzindo situações de exclusão e prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes, tais como idade, sexo, condições cognitivas, meio e organização burocrática escolar, sendo assim também para as pessoas com deficiência em escolas especiais. Ainda segundo Beyer (2010), autores do século XIX, como Friedrich H.C. Schwarz, apontavam nitidamente para a influência da ciência médica na educação especial, durante todo o século XX, e no século XXI, manteve-se na educação especial a dominância da área médica.

A concepção do sujeito, a imagem de Homem, a construção social da pessoa, etc., desenvolvem-se em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito que oferece o modelo clínico-terapêutico e aversão de diversidade que oferece ou, melhor, que deveria oferecer o modelo sócio antropológico da

educação. Disso resultam, por outro lado, consequências futuras bem diferentes: uma questão seria a do completamento do sujeito e outra, contrária, seria a questão do aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural (SKLIAR, 1997, p. 11).

Em 1933 pelo Decreto nº 5.884, de 21 de abril do mesmo ano, o Estado de São Paulo cria as primeiras escolas para atendimento dos alunos com deficiência que necessitam de uma educação especializada.

O Artigo 824, parte VII da educação especializada, dos tipos de escolas especializadas: a) escolas para débeis físicos b) escolas para débeis mentais c) escolas de segregação para doentes contagiosos d) escolas anexas aos hospitais e) colônias escolares f) escolas para cegos g) escolas para surdos-mudos h) escolas ortofônicas i) escola de educação emendativa dos delinquentes. Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares (ASSP. Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933).

Mais tarde, segundo Mazzotta (2011, p. 55), com o intuito de promover em todo o território Nacional, “a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”, foi criada em 1960, com o decreto nº 48.961, de 22 de setembro a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME).

Já em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 descreve que:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

No entendimento de Beyer (2010), a educação especial no Brasil não se constituiu como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores; o que ocorreu foi um movimento deslocado das bases para o topo. Segundo ele, encontramos-nos em uma situação vulnerável, no que diz respeito à educação inclusiva; leis foram criadas, mas o processo é lento no sentido da democratização da educação inclusiva no cenário da escola regular. A educação especial se instituiu na esfera pública e privada como classes especiais e instituições especializadas, com alguns atendimentos oferecidos pelas escolas públicas regulares por todo o País.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei 5.692/71, com referência à educação de excepcionais citada na LDB nº 4.024/61, diz em seu artigo Art. 9º que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial (BRASIL, 1971).

A conotação sugere que esses alunos necessitam um tratamento diferenciado do qual estavam recebendo até o presente momento, no entanto as normas para a sua disponibilização ficam a cargo dos conselhos estaduais de educação, “[...] deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A semente plantada com a divulgação da LDB nº 4.024/61, sobre a inclusão dos alunos com deficiência, até então adormecida, começa a germinar após a divulgação da LDB nº 5.692/71. Surgiram a partir daí várias publicações a respeito do assunto.

Neste sentido o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado pelo Decreto nº 72.425, em 03 de julho pelo Presidente Emilio Garrastazu Médici “com o intuito de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 59).

Entre essas melhorias está a Portaria Interministerial nº 186/78, publicada em conjunto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), que tem como objetivo a ampliação do atendimento especializado médico, psicossocial e educacional, possibilitando a integração social.

Após a década de 1970, a educação especial foi se constituindo de forma desconectada da realidade escolar como um todo, criaram-se classes especiais, salas de apoio e até mesmo oficinas pedagógicas. No entanto, Bueno (1993), Ferreira (1989), Patto (1990) e Schneider (1977) entre outros criticaram severamente estes espaços criados especialmente para o atendimento de alunos com deficiência.

Segundo Mazzotta (2011), durante esta trajetória, muitos problemas foram detectados tais como: a matrícula de alunos com diagnósticos questionáveis; espaços destinados principalmente às crianças das camadas mais pobres da população; atendimento baseado praticamente na infantilização; distanciamento entre as atividades praticadas nestes espaços e o cotidiano escolar; utilização do enfoque clínico.

A Organização das Nações Unidas (ONU) publica em 1971, a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, e em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documentos internacionais que defendem o direito das pessoas com deficiência, com o intuito de garantir a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com

deficiência, estabelecendo metas para os países membros da sua organização em 1980 o Decreto nº 84.819 criou no Brasil a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com o objetivo de ação compatibilizada da ONU, sintetizado no lema Igualdade e Participação Plena (BRASÍLIA 2005).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, nos artigos 1º, 3º, 5º, 205, 206, garante o direito à igualdade, dignidade, cidadania e educação. O Art. 208, capítulo III estabelece o direito da pessoa com deficiência à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, ficando assim determinado o acesso à educação como um direito inquestionável em qualquer nível e modalidade de ensino. “Todas as pessoas têm o direito de frequentar a escola com deficiência ou não” (BRASIL, 1988).

Em 1989, foi criada a Lei Federal Nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

No ano de 1990, a Lei Nº 8.069 promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 54, inciso III garante o “atendimento especializado” em todos os sentidos, ou seja, saúde, medicamentos, próteses e quaisquer outros recursos relacionados ao tratamento habilitação e reabilitação dos portadores de necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1990).

Até esta data, no Brasil, foram aprovados muitos documentos relacionados à educação especial, mas nenhum deles deixou claro e específico como deve ser institucionalizado o ensino. Os pais representaram uma força nas mudanças instituídas na educação especial em vários países, com uma diferença que no Brasil os mesmos, querem uma instituição especializada, diferentemente de outros países, indo ao encontro do que prega a constituição federal.

A partir da década de 1990 do século passado, há uma grande preocupação em identificar a educação especial sob o olhar pedagógico educacional e escolar, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990).

Surgiu então o divisor de águas a partir da Conferência Mundial de Educação Especial com a Declaração de Salamanca de 1994, esclarecendo que os alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação sejam incluídos na escola regular, contemplando as diferenças características de cada um.

A aprovação da LDB nº 9.394/96, muda o enfoque da educação especial no Brasil definindo-a como uma modalidade de educação, assegurando aos alunos com necessidades

educacionais especiais o atendimento como dever do Estado, em classes comuns da escola regular e com a responsabilidade de prestar serviços especializados tais como elaboração de currículos, recursos educativos, e diretrizes específicas para atender esses alunos em suas particularidades, inclusive na educação infantil.

A “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” – Convenção da Guatemala (1999) condena qualquer forma de discriminação, restrição ou exclusão em virtude da deficiência, documento este, ratificado no Brasil pelo Decreto Nº 3.956/2001, instituído pelo Governo Federal.

No ano de 2000, foi promulgada a Lei Nº 10.048, priorizando o atendimento às pessoas com deficiência e determinando que os veículos de transporte público a serem produzidos devessem ser planejados de forma a facilitar a acessibilidade. A Lei Nº 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos de acessibilidade, mobilidade, mediante a eliminação de barreiras nas vias públicas, nos mobiliários, na construção e reforma de prédios públicos, nos meios de transporte e comunicação, facilitando em muito a inclusão de modo geral.

Entre o período de 2001 e 2008, estabeleceram-se no Brasil, efetivamente, legislações mais rigorosas com o intuito de fortalecer e garantir a igualdade de oportunidades a todos os seres humanos. O Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei Nº 10.172/2001, aponta a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios no que se refere ao acesso e aprendizagem dos alunos. A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) vem reforçar a ideia de que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos na escola regular.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e o Parecer nº 17 descrevem a educação especial como uma modalidade da educação escolar, com recursos e serviços educacionais, apoiando, complementando, suplementando e em alguns casos substituindo o atendimento educacional comum, promovendo assim o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 11).

Em 2002, foi regulamentada, a Lei Nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Congressos e declarações internacionais enfatizaram neste ano os direitos das pessoas com deficiência, descritos na Declaração de Caracas (1990), na Declaração de Sapporo (2002), no Japão e no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002), destacando a erradicação da educação segregada e estabelecendo políticas de educação inclusiva, garantindo assim melhores condições de saúde, vida, e educação a estes e seus familiares, determinando aos governos essa responsabilidade (BRASIL, 2002).

Outro grande divisor de águas para a Educação Especial foi, em 2003, o lançamento do programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como meta a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades.

Neste mesmo ano de 2003, foi regulamentada a Lei Nº 10.709/2003, que dispõe sobre o Transporte Escolar estabelecendo as medidas referentes à segurança e ao acesso a estes alunos com deficiência (BRASIL, 2003).

Em 02 de dezembro de 2004, o Decreto Nº 5.296, regulamenta as Leis Nº 10.048 e Nº 10.098 de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Em 2005, é apresentada a Lei Nº 11.114 que estabelece como dever dos pais a matrícula de todas as crianças acima de 06 anos de idade no ensino fundamental, e o Decreto Nº 5.626, regulamentando a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre LIBRAS (BRASIL, 2005).

Nos anos seguintes, outros Decretos foram sendo promulgados, entre eles, o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual assegura recursos para a dupla matrícula reconhecendo assim para a educação especial a matrícula na escola regular em classes comuns, ou em classes especiais, e em escolas especiais ou especializadas; e o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Art. 3º diz que O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre elas a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a formação continuada de professores para atuarem nestas salas. Decreto este revogado em 17 de novembro de 2011, e substituído pelo Decreto Nº 7.611, que se encontra em vigor.

O parecer CNE/CEB Nº: 13/2009 aprovado em 3/6/2009 institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos

e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 7).

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, aprovado pelo Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010 define metas e estratégias. Meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (PNE, 2011-2020, p. 6).

Tem como estratégias:

Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular; Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais; Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular; Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino (PNE, 2011-2020, p. 7).

Muitas tentativas de mudança foram delineando-se com o passar dos anos no sentido da lei, as garantias do processo de inclusão foram concretizadas, mas, como destaca Aranha (2004, p. 7), “uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação”.

Se o aluno não estiver conectado com a escola, é como se não existisse a inclusão no contexto escolar, ficando a margem o desenvolvimento de seu potencial.

Ao longo do tempo muitos avanços e retrocessos foram marcando a história da inclusão no Brasil, permeando as políticas públicas, por meio de discussões e mudanças gerais de comportamento, formando uma nova concepção de escola inclusiva. Glat (1998, p. 27) diz que “sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos com deficiência (...) nunca será concretizada”. Ela acrescenta que:

Para que possa sair do plano imaginário, essa escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e até mesmo físicos de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros, e que, realisticamente, independem as boas intenções do MEC. Não teremos certamente, no futuro próximo, essa escola (GLAT, 1998, p. 28).

Não teremos condições de pensar na transformação das escolas em decorrência do estabelecimento de tais diretrizes político-pedagógicas; sem a mobilização dos grupos envolvidos dentro do cotidiano escolar, pouco se pode esperar em termos de aplicabilidade do projeto da educação inclusiva, se não com práticas efetivas da inclusão escolar.

Rodrigues (2010, p. 86), reforça que “A construção de uma escola inclusiva requer tempo para que as mudanças ocorram, as transformações são gradativas e algumas podem demorar mais que outras para serem feitas”. Segundo a declaração de Salamanca (1994), não é o aluno que precisa adaptar-se à escola, pelo contrário as escolas que devem dar-lhe recursos para que o mesmo enfrente os desafios.

A escola inclusiva requer um conjunto de medidas dos governantes partindo da esfera nacional, estadual e municipal por meio de recursos adequados, e o envolvimento de alunos, pais, professores, gestores e formadores com a finalidade de dar condições necessárias para que o aluno se desenvolva, pois, é comprovado um acréscimo no percentual de alunos da educação especial matriculados em escolas regulares. Em 2007 os números eram de 62,7% das matrículas da educação especial nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas (BRASIL, 2014).

A educação inclusiva diante do processo escolar democrático teve seu marco decisivo a partir dos anos 70 do século passado, mas apesar de todos os esforços, constata-se diante da realidade que todos os dias o fracasso escolar está diante dos olhos. O processo encontra-se inacabado, a palavra de ordem é “inclusão”, mas o que se percebe em todos os seguimentos é que a exclusão também está presente. Um dado estarrecedor para qualquer pessoa ligada à educação é comprovar, por meio dos altos índices a reprovação e evasão; a indisciplina discente em sala de aula; e a perda de credibilidade profissional da categoria docente.

Segundo Aquino (1998), verifica-se diariamente diversos estereótipos relacionados à deficiência no contexto social, o ser humano encontra-se diante de um fenômeno multifacetado no qual conotações e denotações estão impregnadas de conceitos e preconceitos, surgidas não no agora, mas historicamente construídas. Ao deparar-se com esta realidade constantemente o ser humano acomoda-se diante do diferente, deixando muitas vezes de perceber as particularidades e olhando apenas o todo, com a mente obscurecida pela ideologia dominante.

A inclusão é um processo de interação, na qual a diversidade beneficiará tanto os “normais” como alunos com deficiência. Para Sasaki (2010, p. 167), “Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência, procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos”.

Para Aquino (1998, p. 65), na visão vygotskyana, o ser humano é um sujeito histórico social que se constitui na interação com o meio que “transforma e é transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura”. Entretanto, o que se vê diante da realidade apresentada, em muitas escolas, é o fracasso no processo escolar, visto como um círculo vicioso; professores culpam alunos, que culpam professores, que culpam pais, que culpam professores, que culpam o sistema, seguidos de uma realidade cruel que perpassa os muros da própria escola, a indisciplina e o fracasso constituem um processo de exclusão na própria inclusão.

É importante ressaltar que a escola não é uma instituição isolada, ela está situada em um contexto histórico social que precisa ser considerado no momento que as políticas são criadas. Partindo destas reflexões destacamos a seguir as políticas públicas que regem a educação inclusiva no Estado de Santa Catarina.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Santa Catarina como todos os estados brasileiros tem o objetivo da educação especial pautada na perspectiva de uma educação inclusiva. No entanto, para que isso ocorra é necessário ter políticas públicas comprometidas, voltadas para à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa, compreendida como processo planejado e gradativo sendo compromisso de toda sociedade, compartilhando responsabilidades entre organizações governamentais e não governamentais.

A educação especial em Santa Catarina está sendo repensada, compreendendo-a como um processo planejado e organizado, no qual compartilha responsabilidades entre as ações

governamentais e não governamentais. Faz parte do contexto nacional, respaldando-se nos documentos oficiais, no entanto possui algumas regras próprias, leis e decretos estaduais promulgados para garantir os direitos dos alunos com deficiência, definindo diretrizes a serem seguidas. A caminhada é longa, diante das barreiras enfrentadas no processo de inclusão, mas com determinação e vontade política estarão sendo superadas a cada dia.

As primeiras ações relacionadas à educação especial em Santa Catarina organizaram-se no ano de 1954, quando da visita do professor João Barroso Junior a Florianópolis, com a divulgação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mas somente em 1957, é que se inicia oficialmente o atendimento ao público, no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente Grupo Escolar Barreiro Filho com o funcionamento de uma classe especial para crianças com deficiência. O município de Brusque foi o precursor da educação especial em nosso estado com a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) catarinense no ano de 1955 (SANTA CATARINA, 2006, p. 8).

A criação da Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação foi no ano de 1961, e em 1963 foi criado o Decreto n°. 692, no qual o Governo do Estado determina que em parceria com a iniciativa privada, se dê início ao funcionamento dos serviços de educação especial, e em contrapartida será subsidiada a provisão dos serviços e a cedência de professores (SANTA CATARINA, 2006, p. 8).

Com a expansão dos serviços da educação especial o governo do estado sancionou a Lei n°. 4.156, para a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em 06 de maio de 1968, regulamentada pelo Decreto n°. 7.443, de 2 de dezembro do mesmo ano, o qual definiu as diretrizes de funcionamento, capacitação de recursos humanos e realização de estudos e pesquisas (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

O Estado de Santa Catarina, na Lei N° 4.394, de 20 de novembro de 1969, em seus Artigos n° 90, 91 e 92 ressalta que:

Art. 90. Paralelas às escolas do sistema regular de ensino funcionarão escolas especiais destinadas a alunos física ou mentalmente deficientes e, sempre que possível, aos superdotados. Art. 91. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, e, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada em classes anexas e estabelecimentos comuns ou em unidades independentes. Art. 92. Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação e relativo à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Já na década de 70 do século passado a Educação Especial Catarinense, sofreu grande influência do Princípio de Normalização, “o direito que todos têm de expressarem um estilo de vida considerado normal em sua cultura”, duas importantes declarações e uma resolução foram proclamadas pela Assembléia Geral da ONU, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental, em 1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975; e a Resolução nº 31/123, em 1976, que declarou o ano de 1981, como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

No ano de 1977, em Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), elaborou o projeto piloto “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, tendo como objetivo a implantação das classes especiais na escola regular de ensino (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

Este Projeto foi aprovado pelo Parecer nº.139 de 29 de agosto de 1978, por meio do Conselho Estadual de Educação, seguido pelo “Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina”, o qual fixou as novas diretrizes de classes especiais em estabelecimentos do ensino regular, neste mesmo período criou-se a sala de multimeios para alunos com deficiências sensoriais ou sala de recursos multifuncionais (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

Com o intuito de descentralizar as atividades da educação especial para outras regiões do estado foi criado, em 1979 o Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP), o atendimento que até então era realizado no Centro de Reabilitação Neurológico, passou a ser realizado pela Associação Santa Catarina de Reabilitação (ASCR), a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) redefiniu essa modalidade de atendimento em 1980, no projeto “Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico”(SANTA CATARINA, 2006, p. 10).

Na década de 80, do século passado, movimentos mundiais influenciaram a educação especial, tanto no Brasil como em Santa Catarina, a “Carta dos Anos 80”, proclamada pela ONU, destacou diretrizes a serem seguidas (SANTA CATARINA, 2006, p. 10)

A Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes que reafirmou esses princípios:

[...] participação (envolvimento de todos os setores da sociedade), integração (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), normalização (possibilitar vida tão normal quanto possível), interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade) (SANTA CATARINA, 2002, p. 40).

Neste sentido, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) busca consolidar a articulação entre o ensino regular e o especial em Santa Catarina. O Conselho Estadual de Educação, na Resolução n.º. 06/84, fixa as normas para atender essa demanda na escola regular, sendo constatado pela Secretaria Estadual de Educação (SED), em 1987, que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não tinham acesso à escola (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

No que diz respeito à garantia e ao acesso de todos os alunos à escola, o Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação (SED) para o quadriênio 1988–1991, perspectivou cinco diretrizes quanto ao atendimento do educando com deficiência:

Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória; permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para o deficiente mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severo e profundo, nas localidades onde não houvesse escolas especiais); descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial; reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado; pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

Mas, apesar de todos os esforços, com a implantação destas diretrizes os resultados obtidos não foram os esperados, pois, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de 1991 não contemplou a educação especial; comprometendo assim a descentralização (SANTA CATARINA 2006, p. 11).

Nesta data, a reorganização administrativa da Secretaria da Educação extinguiu as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs); o grande investimento de recursos também não obteve os resultados esperados, fatores externos tiveram influência negativa, tais como a alta rotatividade dos profissionais e o desagrupamento das equipes especializadas.

No entanto, em 1996, a resolução n.º. 01, do Conselho Estadual de Educação (CEE), fixou normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino, e em 1998, são publicados os cadernos da Proposta Curricular que definem a concepção de educação adotada pelo Estado. Em 1999, foi criada a Auto defensoria das pessoas com deficiência, constituída por alunos das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), eleito auto defensores, para exercerem a representatividade em três níveis respectivamente que são: Nacional: Auto defensor Nacional (Federação Nacional das APAES-FENAPAES), Estadual: Auto defensor

Estadual (Federação do Estado); Regional: Auto defensor Regional (Conselho Regional) (SANTA CATARINA, 2006, p. 12).

Em 2001, o Estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva” Santa Catarina (2001), fundamentando os princípios constitucionais da cidadania, referendados pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva (SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

Muitas ideias, políticas e práticas sobre inclusão vêm sendo discutidas ao longo dos anos nos diferentes segmentos educacionais, e são cada vez mais aceitas e praticadas. A efetivação da educação inclusiva é uma realidade, complexa e abrangente, não sendo tarefa fácil.

Com o objetivo de compreender as mudanças paradigmáticas da educação especial, traçamos no decorrer deste capítulo um panorama histórico desde a antiguidade, sua trajetória no contexto mundial, nacional e estadual, identificando mudanças e adaptações recíprocas, por parte do poder público e da escola, garantindo assim o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

Na sequência apresentamos a revisão literária partindo de reflexões sobre Síndrome de Down de diferentes autores, divulgados por meio de artigos, livros e outras produções contribuem para aprofundar estudos sobre o tema em questão.

1.4 ESTADO DA ARTE

Para elaborar o “Estado da Arte” procuramos artigos, teses, dissertações e produções de caráter acadêmico, nos bancos de dados SCIELO (Scientific Electronic Library Online); USP (Universidade de São Paulo); UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas); UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense); UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); e DOMINIO PÚBLICO (Biblioteca digital). Verificamos que há uma diversidade de publicações relacionadas ao tema da nossa pesquisa.

Na década de 2000, as discussões sobre esse assunto no Brasil, avançaram rapidamente ampliando assim o número de pesquisadores que discutem a inclusão como paradigma, e a política da educação inclusiva, constituindo assim os processos, da história da educação especial.

A busca foi realizada utilizando quatro descritores: Práticas de inclusão; Inclusão; Exclusão e Síndrome de Down, sendo que alguns deles foram agrupados, com o objetivo de delimitar claramente a pesquisa, por ser a educação inclusiva um campo vasto de investigação apresentando inúmeras variantes relacionadas à organização escolar.

Essa busca nos permitiu conhecer diferentes estudos quantitativos e qualitativos, sobre a inclusão, oportunizando a análise dos conteúdos já estudados acerca da nossa produção escrita. Ao consultar o resumo das publicações, situamos a íntegra do trabalho, e para complementação teórica, consultamos a obra na sua totalidade.

Neste sentido, Ferreira (2002), destaca que:

Deve-se reconhecer que os resumos oferecem uma História da produção acadêmica através de uma realidade constituída pelo conjunto dos resumos, que não é absolutamente a mesma possível de ser narrada através da realidade constituída pelas dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que jamais poderá ser aquela narrada pela realidade vivida por cada pesquisador em sua pesquisa. Os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção. Haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados (FERREIRA, 2002, p. 268).

Priorizamos os artigos, as teses, e as dissertações aprovados e apresentados em eventos, no período de 2003 a 2013, com o descritor, Práticas de Inclusão encontramos 06 documentos, sendo que dois deles estão relacionados à nossa pesquisa. O artigo de Dos Anjos "*et al.*" "Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos de 2013, e a Tese da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004 de Garcia "Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira".

Dos Anjos (2013), com o artigo intitulado "Práticas Pedagógicas e Inclusão: A Sobrevivência da Integração nos processos Inclusivos" a qual destaca uma análise do processo inclusivo, retomando conceitos de práticas pedagógicas e inclusão.

Anjos (2013), diz que:

Estudando as práticas inclusivas a partir das falas dos professores observamos que dois mundos eram desenhados: um no qual o professor se descrevia como tendo papel determinante – a sala de aula – e outro externo a ele, distanciado, no qual apareciam os processos excludentes. No que se referia à sala de aula, ele assumia para si todas as dificuldades e dilemas do processo inclusivo, colocando em segundo plano limitações históricas da educação brasileira, como classes superlotadas baixos salários, formação deficiente, entre outras (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: REVISTA DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 34, n.123, abr. 2013, p. 498).

Nas últimas décadas o professor passou por transformações em relação a sua identidade, ser educador acima de ser professor, e estar atento às políticas e práticas relacionadas à

educação Inclusiva, evidenciando os problemas e desvendando seus processos de estigmatização, educar é muito mais que ensinar.

A tese da autora Garcia (2004), “Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira” destaca que:

A temática da inclusão ganhou importância no final dos anos 1990, nos debates no campo das políticas sociais e educacionais, estas em particular, tendo recebido a denominação de educação inclusiva ou inclusão educacional. Diferentes apreensões e proposições puderam ser observadas nessa contenda, relacionadas à universalização dos direitos humanos e sociais, à democratização da educação básica, ao exercício da cidadania, à valorização da diversidade e ao reconhecimento da diferença, e direcionadas aos grupos identificados como “excluídos”. Foi propagada a necessidade de reestruturação das escolas para atender a todos os alunos, sob pena da inclusão ser “politicamente correta” no plano propositivo, mas irrealizável nos termos de sua implementação. A política de educação especial brasileira vem dando mostras de ser um campo fértil para o desenvolvimento dessas ideias em relação aos sujeitos com “Necessidades Educacionais Especiais” (GARCIA, 2004, p.192).

No que diz respeito ao descritor “Inclusão” foram encontrados inúmeros trabalhos dos quais selecionamos alguns que tem consonância ao tema da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação.

Destacamos a dissertação de Domingos (2005), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, intitulada “A Escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais”; e a dissertação de Lopes (2010), da Universidade Estadual de Londrina, intitulada “Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual”.

Na sequência a dissertação de Polia (2008), da Universidade Federal de Goiás, com “O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas: educação inclusiva, educação especial ou exclusão?”; Nunes (2008), de UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul com a dissertação “A máscara da inclusão: um estudo sobre a progressão parcial como política de inclusão escolar”; a Tese de Pletsch (2009), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas”.

Na sequência Hamann (2010), da Universidade do Planalto Catarinense com sua dissertação “Da Educação Especial à Pedagogia da Inclusão em Santa Catarina: Uma Análise Reflexiva Sobre a Prática do Segundo Professor no Sistema de Educação Pública Municipal e

Estadual de Lages - SC”; a dissertação de Lorenzini (2007), da Universidade do Planalto Catarinense “Saberes e práticas docentes diante da diferença: a experiência do reconhecimento da inclusão escolar”.

Com relação aos trabalhos encontrados destacamos os principais tópicos da autora, Domingos (2005): A educação especial na história da educação brasileira; A cidadania e políticas públicas para a educação inclusiva; A educação inclusiva como cidadania; Algumas considerações sobre políticas públicas para a educação inclusiva; A deficiência como diferença; Educação especial e deficiência; Igualdade, diferença e diversidade: Controvérsias no universo da inclusão escolar; No cotidiano escolar, deficiência, diferença e inclusão escolar e alguns assuntos relacionados diretamente com seu objeto de pesquisa (DOMINGOS, 2005).

Segundo a autora, alguns questionamentos foram feitos acerca da Escola como espaço de inclusão:

Trabalhar esta questão é um desafio para o nosso tempo. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no dia-a-dia das escolas do sistema regular de ensino e da classe comum provoca indagações no âmbito da educação geral: Qual o impacto deste processo no cotidiano escolar? Qual a relação entre inclusão e diferença cultural? Será que a inclusão escolar não se constitui como um elemento a mais para manter posturas de discriminação na escola? Como são postas em jogo as identidades e diferenças no espaço da escola? Dar conta dessas questões pode ser uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e ver a Educação, de aprender a conviver com as diferenças, com as mudanças, com o que se está além das imagens; uma maneira de apostar no outro. De trilhar um caminho que é sem imagem (DOMINGOS, 2005, p. 21).

Neste sentido a educação inclusiva vem se tornando uma realidade, cada dia mais desafiadora para a educação brasileira, o direito a educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do aluno junto à escola, mas pela participação e aprendizagem ao longo da vida.

A seguir Lopes (2010, p. 115), considera que “Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais estão no cotidiano da escola e esperam que as escolas busquem alternativas para que eles participem de todas as atividades escolares, que assegurem não somente espaço, mas avanço em níveis mais elevados de ensino”.

Considerando a escola o espaço fundamental para o desenvolvimento, a inclusão de alunos com deficiência no âmbito educacional, Lopes (2010, p. 12), “considera a escola regular como espaço fundamental para o desenvolvimento desse processo e as adequações curriculares como um caminho para a efetivação do direito”.

Sob o ponto de vista de Polia (2008), a inclusão é definida pelas políticas públicas e pela legislação, os pais observam o atendimento de seus filhos no seu cotidiano escolar,

A concepção de inclusão na escola ainda não é uma realidade, além dos motivos descritos anteriormente, porque não vivemos em sociedade inclusiva, de forma que a escola é uma microestrutura social integrante de um contexto excludente. A ideia da 'diferença' estar localizada no outro, e o fato da mesma ser identificada como característica de inferioridade, leva cada um de nós, em muitas situações, a ter comportamentos excludentes e discriminatórios (POLIA, 2008, p. 170).

No tocante a questão percebe-se que as escolas comuns necessitam de mudanças estruturais e culturais quando se fala de Educação inclusiva, para receber todos os alunos atendendo suas especificidades, e oferecendo diferentes respostas a situações que têm levado à exclusão de muitos alunos.

A autora Nunes (2008), descreve que, os conteúdos descontextualizados não fazem nenhum sentido aos alunos; as salas de aula superlotadas; e a política visando à economia financeira, são alguns dos entraves que fazem com que a inclusão tenha um sentido de exclusão. Na visão da autora a Progressão parcial na escola pesquisada mascara essa exclusão, como também, professores desmotivados, mal remunerados, muitas vezes com formação inadequada, que não satisfaz a qualidade necessária alimentando o processo burocrático, tal como planejamento das aulas, preenchimento de planos de estudos e de trabalho, inerentes ao fazer do professor, mas não acontece de forma condizente com a realidade na sua prática.

Pletsch (2009) mostra as contradições no processo de inclusão e sua complexidade. Na sua pesquisa constatou que a falta de conhecimento dos professores tem sido um dos obstáculos para o bom atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula.

Hamann (2010) evidencia algumas práticas de inclusão realizadas no município, dentre elas destaca-se o processo de inclusão com a presença do segundo professor como membro ativo do processo.

Consideram-se as Políticas Públicas de formação de professores na Pedagogia Inclusiva, os que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais em processo necessário de dialogicidade constante, ampliando as discussões para as ações de Educação, perante a Lei a figura do Segundo Professor para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema: Estadual e Municipal de Educação na cidade catarinense de Lages. No decorrer desta pesquisa, ficou nítido que o processo de inclusão de pessoas com NEES é uma iniciativa que envolve uma série de mudanças organizacionais em todos os setores ligados à escola (HAMANN, 2010, p. 170).

Sabemos que o sistema escolar tem se constituído historicamente com um único professor trabalhando em sua sala de aula, com os mesmos objetivos, onde os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula, são atendidos dentro de uma mesma metodologia, em que os alunos (ditos normais). No entanto, uma classe inclusiva é constituída por um grupo heterogêneo onde se apresentam as mais variadas capacidades e necessidades.

O modelo de bidocência citado por Hamann (2010), em sua dissertação foi relatado por Beyer (2010) onde pesquisas apontam que foi implantado na cidade de Hamburgo na Alemanha, esse atendimento de dupla docência. Segundo Beyer (2010), jamais se concentra explicitamente sobre a criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação em sala de aula, trabalhando sempre no contexto do grupo evitando assim o processo de segregação deste aluno. Esta proposta é resultado das escolas da cidade de Hamburgo na Alemanha, servindo como contraponto para os diferentes contextos educacionais brasileiros, que para o autor a dificuldade apresentada é a carência de professores, ressaltando que:

De qualquer forma, as experiências feitas em diferentes países ainda não são condição suficiente para se avaliar os critérios mais apropriados referentes à qualificação pedagógica e ao tempo de permanência de um segundo professor na sala de aula inclusiva. Há, porém, uma certa unanimidade quanto à importância estratégica do princípio da bidocência, para que o atendimento diferenciado do aluno nas classes inclusivas torne-se viável, com margem razoável de sucesso pedagógico (BEYER, 2010, p. 34).

Sabemos que no processo ensino aprendizagem os alunos com deficiência apresentam algumas dificuldades que podem ser superadas se trabalhadas de forma diferenciada. Hamann (2010, p.186), destaca que: “A Pedagogia da Inclusão e suas desafiantes questões nos remetem a considerações sobre a escola que pretendemos e de como os projetos educacionais poderão ser implementados”.

A autora Lorenzini (2007), também relata algumas considerações de sua pesquisa,

Ver e ser visto, ouvir e ser ouvido sobre algo que nos toca permite aproximação significativa com a experiência do outro. A observação de uma prática pedagógica pressupõe uma análise reflexiva que pode assumir direções diferenciadas. No caso desta pesquisa, a observação realizada permitiu apontar para alguns indícios representativos de elementos relevantes da prática pedagógica que se desenrola em classes regulares com crianças consideradas com NEE. A presença de alunos que apresentam NEE tem

colocado em questão a formação docente dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino regular. Estes, por sua vez, estão diante de sujeitos que problematizam a sua prática cotidiana, levando-os a enfrentar uma situação cuja complexidade julgam não poder enfrentar ou resolver (LORENZINI, 2007, p. 83).

Em relação aos questionamentos e afirmações dos autores pesquisados a educação especial é vista como um paradigma dentro da escola regular, processo irreversível na história da educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação, um avanço face ao movimento de reforma, de revisitação aos pressupostos fundamentais da educação especial, alinhando-se as suas tendências.

O aprofundamento da reflexão possibilita ao processo de inclusão obter resultados positivos frente aos desafios provocados por essa inovação; a ação prática no sentido de tornar a inclusão real e as perspectivas que se abrem para o educando a partir dela. O preconceito está impregnado em nossa história cultural, sendo uma característica própria do ser humano. A inclusão não significa apenas uma atitude escolar ou uma postura do professor, é sim uma luta contra o próprio preconceito e os paradigmas culturais.

Para o descritor Inclusão/Exclusão, trabalhos relevantes foram encontrados citamos aqui a Tese de Emílio (2004), “O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços amarras e nós no processo de inclusão” na qual ressalta que a inclusão não pode ser apenas um modismo intelectual. Não pode ser banalizada e descartada tão logo apareça um novo rótulo, ou novos gurus. Mesmo que seu nome vá para o museu das ideias, a sua concepção deve ser revitalizada. A autora trata ainda de questões de significado social, tais como proceder às mudanças estruturais necessárias para que a inclusão não seja apenas um desejo, mas uma prática efetiva de transformações.

Analisando todas as pesquisas realizadas nas Bibliotecas Virtuais e Banco de Dados das Universidades pesquisadas, no âmbito local, estadual e nacional, foi encontrada uma grande quantidade de trabalhos com o descritor “Inclusão” em diversos aspectos, tais como: “Inclusão Social, cultural, Indígena, Digital, Jurídica, e a Inclusão no Mercado de Trabalho”.

Para o descritor “Exclusão” foi encontrado uma quantidade diversificada de trabalhos. Os documentos encontrados foram analisados criteriosamente, e pertencem a diferentes categorias, tais como: “exclusão cultural; Indígena; Social; Digital Jurídica, e exclusão do Mercado de Trabalho”.

Com o descritor “Síndrome de Down” foram encontrados artigos, teses e dissertações, com aderência a pesquisa, que foram citadas durante a trajetória do trabalho.

O estado da arte tem a pesquisa como instrumento do pesquisador, em sua produção acadêmica e reflexões acerca do objeto de estudo, o qual nos permitiu observar a aproximação com o objeto compreendendo a sua relevância e ampliando nosso olhar, no contexto da educação especial sob a ótica da educação inclusiva.

Na sequência descrevemos a Síndrome de Down a qual temos como objeto principal de nosso estudo

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SÍNDROME DE DOWN

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido. (...) Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação (GOFFMAN, 1988, p. 59).

Ao relacionar a Síndrome de Down com a história da humanidade nos questionamos se nos primeiros tempos a mesma já esteve presente, no entanto, acredita-se que a mutação de genes e modificações cromossômicas ocorreram ao longo das gerações.

Para Pueschel (2007), quanto aos registros sobre a Síndrome de Down, o mais antigo, deriva das escavações de um crânio saxônio datado do século VII, o qual apresentava modificações de estruturas sinalizadas em crianças com Síndrome de Down.

Outros autores acreditam que tenha sido representada em esculturas e pictografias de crianças e adultos com características de pessoas com Síndrome de Down datados de 1.500 a.C. a 300 d.C., encontrados na cultura Olmeca. Segundo os antropólogos, foram encontrados próximos a templos religiosos os quais poderiam representar objetos religiosos.

Gundim (2007, p. 22), descreve que,

Eles acreditavam que pessoas com Síndrome de Down eram resultados do cruzamento de mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, objeto de culto religioso, as crianças com esta Síndrome eram consideradas como seres híbridos, e cultuadas como deuses-humanos.

Como afirma Pueschel (2007), somente em 1838, com Jean Esquirol é que se constata os primeiros relatos de uma criança da qual ele presumia ter Síndrome de Down. Em 1846, Edouard Seguin relatou o caso de um paciente cujas características davam a entender que o mesmo possuía Síndrome de Down com o termo denominado “idiotia furfurácea”.

Duncan, em 1866, apresentou o relato de uma menina com uma cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com os chineses, projetando uma grande língua e que só conhecia algumas palavras.

Há indícios históricos, no entanto, não há registros de documentos científicos para a comprovação da existência de pessoas com esta síndrome antes do século XIX.

Há várias razões para isso: em primeiro lugar, havia poucas revistas médicas disponíveis naquela época; em segundo, somente alguns poucos pesquisadores estavam interessados em crianças com problemas genéticos e

deficiência mental; em terceiro, outras doenças, como as infecções e a desnutrição predominavam naquela época, ofuscando muitos problemas genéticos e de malformação; e em quarto, até meados do século XIX, somente metade das mães sobreviviam além dos 35 anos de vida (é bem conhecido o aumento de incidência de Síndrome de Down em mães de idade avançada) e muitas crianças certamente nascidas com Síndrome de Down provavelmente morriam na primeira infância (PUESCHEL, 2007, p. 48).

Na visão de Pueschel (2007), diante da falta de documentação e esclarecimentos sobre o assunto, as crianças com Síndrome de Down foram erroneamente chamadas de “mongóis ou mongoloides” (pela semelhança dos traços da face com os habitantes da Mongólia), devido sua aparência oriental e a sua pele amarelada, sendo rejeitadas, segregadas em instituições ou trancafiadas em casa.

No entanto a realidade é que a Síndrome de Down não se limita a nenhuma raça, cultura, religião ou comportamento.

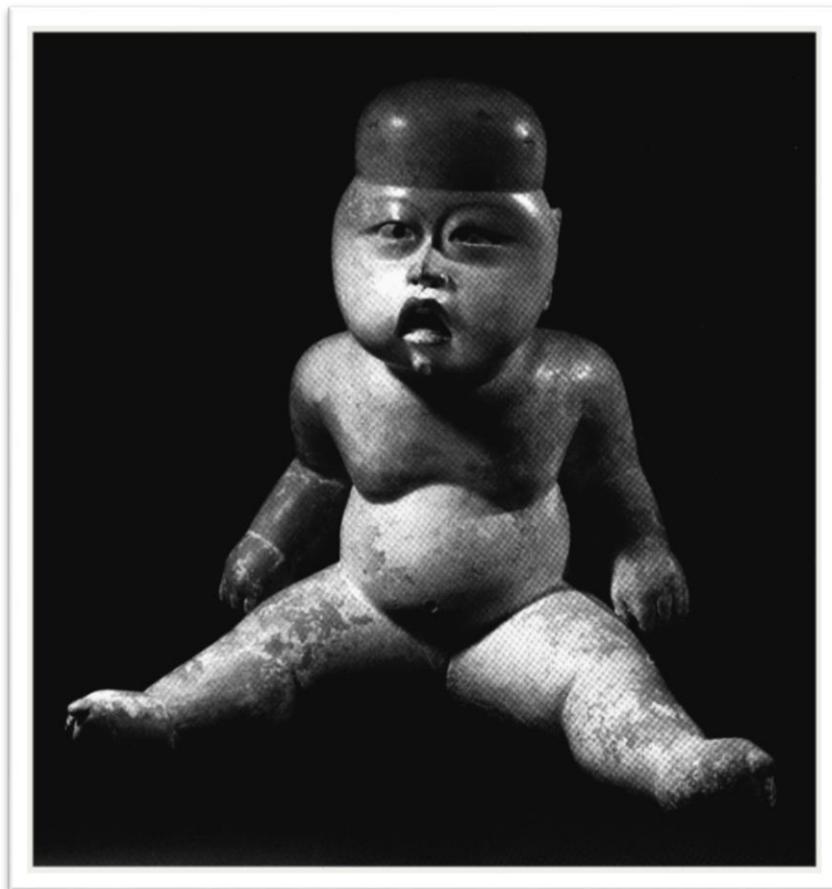


Figura 04 - Estatueta dos Olmecas, tribo que habitou a região do golfo do México entre 1500 a.C. e 300 d.C.
Fonte: (Schwartzman, 1998, p. 08)

2.1 SÍNDROME DE DOWN UM DESCORTINAR DE NOVOS TEMPOS

Alguns estigmas, mesmo inconscientes estão presentes, em relação à Síndrome de Down. Costumamos aceitar o que conhecemos o que vemos diante de nossos olhos, o desconhecido nos assusta. Somos diferentes em nosso modo de agir e pensar, mas todo ser humano é único possuidor de talentos e habilidades.

As pessoas com Síndrome de Down são vistas, na contemporaneidade, como capazes de conviver em um ambiente vasto de possibilidades, rico em interações, com o conhecimento de novas técnicas e um enorme avanço científico, no entanto, as crenças sociais arraigadas, por muitas vezes dificultam um avanço significativo no desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down tratamento, neste sentido o primeiro passo a ser superado é a superação do próprio preconceito.

A vida é cercada de mistérios que podem ser superados a cada dia e essa superação precisa ser bem maior quando se trata de uma pessoa que possui um defeito orgânico genético.

Em relação a este aspecto, parafraseando Cyreno (2007), salientamos que a sociedade como um todo dita as regras, com padrões que se dizem politicamente corretos, arbitrariamente oficializados por alguns e aceitos pela maioria, geralmente não se dando conta que a diversidade está em toda a parte. O ser humano age muitas vezes por conta de regras ditadas por uma sociedade excludente e marginalizadora.

Porém Cyreno (2007), também lembra que idealizar o inatingível, o inalcançável, o perfeito, o modelo de sucesso é próprio do ser humano, que ao se deparar com uma pessoa com Síndrome de Down a comparação com o modelo de pessoa considerado normal é imediata. Tendo a consciência, que não é esse o modelo idealizado, surge então um sentimento de frustração o preconceito está enraizado em nossa sociedade; respeitar essa diversidade faz parte do aprendizado como ser humano, valorizando cada indivíduo em sua especificidade.

2. 2 DESPERTANDO PARA A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Tunes (2003), é característico do ser humano idealizar e imaginar sonhos, o mesmo acontece com os pais antes mesmo do nascimento de seus filhos, ao se deparar com a criança real e não a ideal, a partir do diagnóstico da Trissomia do cromossomo 21, ou seja, Síndrome de Down, os pais muitas vezes não sabem o que fazer.

Os sentimentos se confundem, geram conflitos e sofrimentos, uma mistura de proteção, incerteza, insegurança e incapacidade, como ser humano diferem em suas reações, ao deparar-se com o desconhecido, uma realidade jamais imaginada.

Era por certo algo inusitado. Eu me sentia perdida, como se tivesse planejado viajar de férias para a Itália e me encontrasse, de repente, no Peru. Precisaria de novos guias, descobrir novos pontos turísticos e fazer um outro roteiro de viagem. Quanto mais tempo eu levasse para aceitar essa mudança de planos, menores as chances de usufruir as belezas do novo país (CYRENO, 2007, p. 41).

Deste modo no pensamento de Cyreno (2007), a forma de encarar essa realidade é fator determinante do futuro, muitas famílias optam por levar adiante a história construída até então. Tendo essa criança um papel coadjuvante dentro do quadro familiar, a criança real dando espaço a criança imaginária. As diferentes particularidades no modo de agir fazem com que os seres humanos alcancem objetivos claros.

Cyreno (2007, p. 48), diz que “Foi nossa união como família e nosso desejo íntimo de lutar pela felicidade do Arthur que nos fizeram passar do luto à luta de uma forma mais natural e rápida”. Esta é uma questão imprescindível, quando se trata de uma criança com Síndrome de Down, seu desenvolvimento está intimamente ligado a um ambiente acolhedor e estimulador, respeitando o tempo e a individualidade, superando as limitações. A autora salienta que: “Nesse ambiente positivo e encorajador, muitos pais nem precisarão passar pelo luto do nascimento de uma criança com deficiência, pois saberão da importância de iniciar essa luta o mais cedo possível (estimulação precoce)” (CYRENO, 2007, p. 16).

Diante deste contexto, mudar conceitos perante uma sociedade conservadora é algo que fará toda a diferença, pois a Síndrome de Down é uma ocorrência genética sem distinção de classe social, raça ou cor. As crianças com esta síndrome são diferentes entre si em seu comportamento, desenvolvimento motor, socialização e habilidades.

Giovanoni (1994, p. 13) destaca que a Síndrome de Down é um acidente genético Trissomia no cromossomo 21, e acrescenta que ocorre por razão biológica na primeira divisão celular do zigoto. Na concepção de Pimentel (2012), a Síndrome de Down está relacionada uma cromossomopatia, um desequilíbrio na constituição cromossômica, para a autora o termo trissomia refere-se à presença de um cromossoma a mais no cariótipo de uma pessoa, ocorrendo no momento ou após a concepção.

Nas palavras de Bautista (1997, p. 225), a trissomia no cromossomo 21 ocorre:

No momento da fecundação, os 46 cromossomas unem-se para a formação da nova célula, e a criança normal recebe 23 pares específicos de cromossomas. O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular. No caso da criança com Síndrome de Down, ocorre um erro nesta distribuição e, em vez de 46, as células recebem 47 cromossomas. O elemento suplementar une-se ao par 21. É por esta razão que esta Síndrome é também determinada de trissomia 21. É a ocorrência genética mais comum, estimada em um a cada mil nascimentos, aproximadamente. Pode acontecer igualmente em meninos e meninas, independentemente das etnias, classes socioeconómicas e nacionalidades. Este distúrbio pode ser diagnosticado durante a gravidez através de exames específicos ou no nascimento através de sinais exclusivos da doença.

Na afirmação de Pueschel (2007, p. 48), em 1866 o médico inglês John Langdon Down descreveu algumas características dessa síndrome tais como, cabelos castanhos lisos e escassos, rosto achatado e largo, olhos posicionados em linha oblíqua, nariz pequeno e um considerável poder de imitação, o porquê de hoje essa síndrome ter o seu nome.

Pueschel (2007, p. 54), destaca ainda que “essa divisão celular falha pode ocorrer em um dos três lugares: no espermatozóide, no óvulo ou durante a primeira divisão celular após a fertilização”. As células de um ser humano normal possuem 46 cromossomos, 23 pares, 22 pares regulares autossômicos, que são determinantes das características do indivíduo, e dois determinantes do sexo, XX (feminino) e XY (masculino). No caso da Síndrome de Down, o par 21, possui um cromossomo a mais, perfazendo 47 cromossomos.

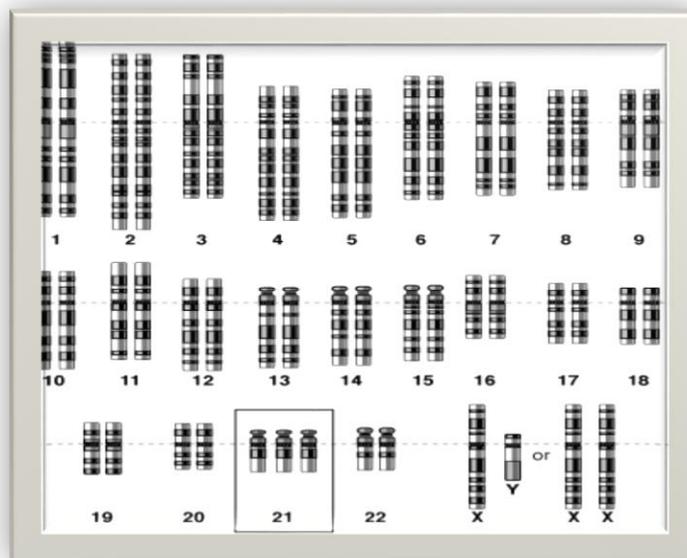


Figura 05 - Esquema do genoma depois da mutação, neste caso uma trissomia do cromossoma 21. Fonte: (Stray-Gundersen, 2007, p. 23)

Para Voivodic (2011), a Síndrome de Down pode ser causada por três comprometimentos cromossômicos diferentes:

Trissomia simples: ocorre a não disjunção do cromossomo 21; percebe-se claramente a trissomia, ou seja, o 3º cromossomo extra ao par 21, causando a síndrome. Sua incidência é a mais comum, ocorrendo mais ou menos em 96% dos casos, sendo suas causas discutíveis, já que os pais têm cariótipo normal, e a trissomia se dá por acidente. **Translocação:** o cromossomo adicional está sobreposto a um cromossomo de outro par, portanto não se trata de uma trissomia livre. A translocação se dá quando um cromossomo do par 21 e o outro, ao qual se agrupou, sofrem uma quebra na sua região central. Há uma união entre os dois braços mais longos e perda dos dois braços mais curtos. Não se notam diferenças clínicas entre as crianças com trissomia simples ou por translocação, e ocorrem em 2% dos casos. **Mosaicismo:** presença de um percentual de células normais (46 cromossomos) e outro percentual com células trissômicas (47 cromossomos). Ocorre em cerca de 2% dos casos. A causa desta “falha” é, até o momento, desconhecida, mas sabe-se, no entanto, que é pequena a probabilidade de reincidência numa mesma família (VOIVODIC, 2011, p. 40).

Ainda segundo a autora (2011), a diferença entre estas ocorrências, é que os comprometimentos são menores quando a trissomia se dá por translocação ou mosaicismo, e comprometimentos maiores quando se dá por Trissomia simples, inicialmente essas pessoas foram chamadas de mongóis ou mongolóides (termo pejorativo que mais tarde foi abolido).

Schwartzman (2003) afirma que algumas características são comuns às pessoas com Síndrome de Down: face achatada, baixa estatura, obesidade, dentição irregular, cabelos lisos, existência de uma prega típica no canto dos olhos, linha única da palma da mão, tônus muscular diminuído (hipotonia - o bebê é mais molinho), articulações flexíveis, excesso de pele na nuca, língua para fora, orelhas ligeiramente menores e implantadas mais abaixo, boca pequena, mãos e pés pequenos, dedos mais curtos, dedos mínimos das mãos curvos, dedões e segundos dedos dos pés afastados.

Há uma grande diversidade entre as pessoas com Síndrome de Down, existem sindrômicos negros, altos, magros, cabelos encaracolados, destacando-se também que cada indivíduo possui um traço próprio de personalidade, cada ser humano é único. Pueschel (2007), ressalta ainda que:

Várias anomalias congênitas podem ser observadas nos neonatos com Síndrome de Down, algumas das quais podem representar ameaça à vida, exigindo correção imediata, enquanto outras só se tornarão evidentes nos dias e semanas que se seguirem ao nascimento da criança (PUESCHEL, 2007, p. 86).

No entanto, nas pesquisas relacionadas a esta alteração genética, Pueschel (2007), constata que são anomalias congênitas do recém-nascido, da criança, do adolescente e do adulto com Síndrome de Down, mas cerca de 40% das crianças apresentam defeitos cardíacos congênitos, 3% dos bebês nascem com cataratas congênitas, até 8% das crianças apresentam desordens convulsivas, anomalias congênitas do trato gastrointestinal, apneia do sono, doenças nas gengivas e anomalias na dentição.

Ainda segundo o autor, percebe-se que um número acentuado de crianças possui distúrbios visuais e auditivos, obesidade causada pelo distúrbio da glândula tireoide, anormalidades esqueléticas, problemas com a ossatura na região do pescoço, doença de Alzheimer e os recém-nascidos apresentam baixo peso e lentidão nos reflexos. Se essas anomalias forem diagnosticadas rapidamente serão facilmente corrigidas.

Na afirmação de Pueschel (2007, p. 111), “a maioria das crianças com Síndrome de Down tem um desempenho na faixa entre leve e moderada no retardo mental, algumas crianças têm função intelectual limítrofe ou na faixa média - baixa, e somente algumas apresentam deficiência mental severa”.

Refletindo sobre a citação anterior concordamos com o autor, pois os seres humanos possuem limitações incondicionais, ao deparar-se com crianças com Síndrome de Down surge um sentimento de incapacidade, tornando a inclusão dessas crianças na escola um tanto conturbadas. A falta de formação, e o medo do desconhecido fazem com que muitos professores, gestores, enfim toda a comunidade escolar olhe e aja de modo diferenciado.

Mas a realidade está diante dos nossos olhos, não se pode negar que a educação inclusiva de qualidade necessita de um novo olhar, um olhar para a formação do cidadão como um todo, deixando de olhar somente para as suas particularidades. Segundo Voivodic (2011, p. 60) “a possibilidade de que as crianças com ou sem deficiência possam aprender juntas, em classes heterogêneas, com alunos da mesma faixa etária, foi um passo decisivo para eliminar atitudes segregatórias e discriminatórias”.

Estimular o desenvolvimento contínuo e acreditar no potencial de cada um é o papel principal do educador e a escola desta forma vista como um ambiente facilitador de interação entre todos, um ambiente inclusivo. Diante destas inquietações podemos perceber que o comportamento não muda de um dia para o outro, a inclusão está sendo incutida e discutida a cada dia, na família, na escola, na mídia, no mercado de trabalho, enfim na sociedade como um todo. Dar sem esperar a troca, não ficar à espera que os outros deem o primeiro passo, o processo inclusivo, deve partir de cada um.

Parafrazeando Cyreno (2007), trazemos que a perda de um filho idealizado como citado anteriormente, cria uma sensação de luto, no entanto esse luto deve transformar-se em luta diante das dificuldades. O preconceito dificulta essa passagem, longínquo o dia que ao nascer com Síndrome de Down, as crianças serão acolhidas e amadas por todos, como ser humano e não vistas como crianças especiais.

Ainda em relação à Síndrome de Down, cabe destacar que, segundo Hans Zellweger (Pueschel, 2007, p. 45), o pintor Andrea Mantegna artista do século XV, pintou vários quadros de crianças com traços fisionômicos considerados semelhantes aos de pessoas com Síndrome de Down.



Figura 06 - La Virgen y el Niño Andrea Mantegna (1430-1506)
Fonte: <http://www.artehistoria.com/v2/obras/4764.htm> (Acesso dia 07/01/2014)



Figura 07- Madonna com Bambino Andrea Mantegna (1470)
Fonte: (GUNDIM, 2007, p. 24)



Figura 08—Madone des Carrières Andrea Mantegna (1431-1506).
Fonte: (GUNDIM, 2007, p. 25)

Representada também na pintura do artista flamengo Jacob Jordaens, que pintou sua esposa Catherine Van Noort e sua filha Elizabeth, com Síndrome de Down por diversas vezes, inclusive em sua obra “As the Old Sangthe Young Play Pipes”, pintada em 1638.



Figura 09 - As The Old Sang The Young Play Pipes (detalhe) Jacob Jordaens (1638).
Fonte: (GUNDIM, 2007, p. 27)

Segundo Schwartzman (2003), artistas renascentistas retrataram outros exemplos de crianças com Síndrome de Down como a obra “Lady Cockburn e sus hijos” de Sir Joshua Reynolds (1723-1792), no qual os anjos retratados apresentam características da Síndrome de Down.



Figura 10-Lady Cockburn e sus hijos.de Sir Joshua Reynolds (1723-1792), com traços faciais do menino característicos de pessoas com esta síndrome.

Fonte: (GUNDIM, 2007, p. 26).

3 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM DEBATE PARA ALÉM DO RELATO

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

Iniciamos o terceiro capítulo com o artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, sabemos que a inclusão provoca mudanças, necessita romper barreiras adaptativas, administrativas e pedagógicas, mas é um direito assegurado por lei no sistema regular de ensino a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Em relação a esse aspecto a discussão sobre inclusão envolve o cotidiano de uma das instituições mais representativas da sociedade que é a escola. Segundo o dicionário Michaelis (2009, p. 467), inclusão refere-se a “ato ou efeito de incluir” o que quer dizer colocar o aluno dentro da escola. Na concepção de Mantoan (2006, p. 38) “a integração escolar tinha como objetivo ajudar as pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana, próximas às normas e padrões da sociedade”.

Para Sasaki (2010, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber as pessoas com deficiência desde que elas fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

Neste sentido, Beyer (2010), destacava o lento progresso no sentido da democratização do ensino e da inserção gradual das crianças com deficiência no cenário da educação formal, considerando os diferentes ângulos com que a deficiência tem sido tratada, destacando o paradigma clínico como predominante na educação especial.

Ao tratar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação, sabemos que são inúmeras as necessidades e as formas de considerar inclusão. Para Gohn (2010),

Articular a educação, em seu sentido mais amplo com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou, articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também, uma urgência e uma demanda da sociedade atual (GOHN, 2010, p. 15).

Pensamos em educação não como particularismo ou utopia, mas como um todo envolvendo todos os segmentos, projetos sociais que contemplem um modelo não excludente na construção de cidadãos éticos e com responsabilidade diante do outro, visando à transformação da realidade social. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Desse modo o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações e as práticas educacionais. Desde o início da história humana, constata-se a presença de pessoas com deficiência. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que em tempos de paz, 10% da população de países desenvolvidos são constituídos de pessoas com algum tipo de deficiência. Para os países em vias de desenvolvimento estima-se de 12 a 15%.

No Brasil, os índices são alarmantes, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) os resultados do Censo Demográfico “apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38 473 702 se encontravam em áreas urbanas e 7 132 347, em áreas rurais”. Ainda segundo este censo a região que tem um maior percentual da população de pessoas com deficiência é a Região Nordeste. Constatou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos de idade apresentaram pelo menos um tipo de deficiência. A prevalência de pelo menos uma das deficiências investigadas foi maior (24,9%) na população de 15 a 64 anos de idade e atingiu mais da metade da população de 65 anos ou mais de idade (67,7%).

“Esse aumento da deficiência em relação à idade advém das limitações do próprio fenômeno do envelhecimento, onde há uma perda gradual da acuidade visual e auditiva e da capacidade motora do indivíduo” (CENSO DEMOGRÁFICO 2010, p. 73).

A política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade.

Essa iniciativa trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação básica, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Constatou-se um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aumento foi de 11,2%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve aumento de 3% no número de alunos devido ao aumento do EJA.

Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns.

Entendemos que os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas escolas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (MEC/INEP, 2012, p. 27).

É importante ressaltar que nos últimos 10 anos as pessoas com deficiência, conquistaram uma série de avanços, um dos quais foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque, em 2006.

O Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009 promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que em seu Artigo nº 31, determina a coleta de dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, partindo do Censo Escolar para que possam formular e implementar políticas destinadas a colocarem em prática a presente convenção, com a preocupação de garantir a eficácia dos direitos humanos.

Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Caracas (1990), Declaração de Sapporo (2002), Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002), e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 estão todos voltados para o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação.

Salientamos que toda educação, seja ela especial ou não, parte da família, primeiro na família e depois na escola é que o educando aprende e exercita regras de convivência em

sociedade, principalmente no encontro com pessoas de diferentes culturas, e com diferentes deficiências.

Percebe-se que a problemática do binômio inclusão/exclusão nos faz refletir sobre algumas questões básicas, Inclusão de quem? Onde? Exclusão de quem? Onde? Por quem? A inclusão exige da escola brasileira, novos posicionamentos, modernização, atualização e reestruturação de suas metodologias de trabalho com as múltiplas diferenças.

Desse modo a inclusão é vista na escola de várias formas e polemizada por alguns segmentos sociais. O atendimento aos educandos com deficiência, no ensino regular está definido no Art. 5º, da Constituição Brasileira “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Com relação a esse aspecto, para enfrentar os desafios da inclusão das pessoas com deficiência, sem dúvida alguma, é a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas que ajudará a superar os próprios limites. A escola para todos, depende da parceria dos pais com a escola e demais setores da sociedade em vista da educação geral e especial, a criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação tem o direito de frequentar à escola regular.

Neste intuito a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de Salamanca em Junho de 1994, contribuiu para a mudança de paradigma de escola integrativa para escola inclusiva, consagrando os conceitos de “Inclusão” e “Escola Inclusiva” que passaram a fazer parte da linguagem entre os profissionais ligados à educação (UNESCO, 1994).

Na visão de Dutra (2005, p. 1), “A concepção de educação inclusiva, é fundamentada no princípio da atenção à diversidade e educação de qualidade para todos”. É necessário que se transforme o sistema regular de ensino em um ambiente mais inclusivo e democrático, que leve em conta todas as crianças com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação.

Sendo assim a escola inclusiva assume a formação integral da criança, e esta por sua vez, juntamente com a família, tem obrigações a cumprir, sem esquecer-se de valorizar e respeitar seus professores que são os mediadores do conhecimento. Geertz (2008, p. 62), salienta que “nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais, produtos manufaturados”.

Ao professor que atua com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação é fundamental o apoio pedagógico e

psicológico, pois, ele tem sua cultura e seus valores na sua prática do cotidiano da sala de aula e depois da família é ele quem recebe o aluno com deficiência. Veiga Neto (2002) reflete sobre a dificuldade que o próprio docente tem com as mudanças de paradigmas,

Todos nós, que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados (VEIGA NETO, 2002, p. 23).

No que se refere ao trabalho do docente com os alunos com deficiência, as políticas públicas educacionais têm como função, garantir, recursos e materiais pedagógicos diversificados para auxiliá-lo no trabalho com este aluno. O professor desempenha um papel essencial na condição de orientador do educando.

Convém destacar que para a inclusão de educandos com deficiência, Sasaki (2010, p. 177), diz que “deverá haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais e/ou dos líderes do movimento de portadores de deficiência e representantes da comunidade”.

Em relação a esse aspecto a acessibilidade à escola é um dos fatores primordiais para que o aluno com deficiência tenha garantido o seu direito. “A educação inclusiva pressupõe novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho” (SEESP/MEC, 2006, p. 5).

Além disso, todo cidadão tem direitos e deveres, a escola como instituição formadora tem, entre outras, a função de possibilitar ao educando o acesso e a sistematização do conhecimento a todos, indistintamente. Assim, estará contribuindo para o diálogo, o respeito com o diferente e com as diferentes culturas, possibilitando que o educando exerça a sua cidadania.

No entanto, com o intuito de compreender a educação inclusiva como um processo para além da inserção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no ensino regular, referimo-nos não apenas à eficácia de métodos que possibilitem a todos o acesso à educação e a aprendizagem, mas também, dos próprios objetivos educacionais e do redimensionamento do papel do professor, e de suas práticas, Klein (2010), diz que uma prática pedagógica:

[...] não pode ser centralizada apenas no método mais eficaz de ensino, mas que se trata de promover uma reflexão histórica a respeito de como o conhecimento foi construído e como ele nos constitui, classifica e ordena o mundo, definindo quem somos e quem podemos ser (KLEIN, 2010, p. 24-25).

Entendemos que este é um dos grandes desafios enfrentados no sentido de construirmos uma educação inclusiva de qualidade que promova a aprendizagem tendo o conhecimento como um dos objetivos primordiais. Para Maturana e Varela (2001, p.12), “a vida é um processo de conhecimento, no qual os seres vivos constroem o conhecimento, não a partir de uma atitude passiva, e sim pela interação com outras espécies e com o entorno ambiente, aprendem vivendo e vivem aprendendo”.

Pensar esse tipo de educação é dar visibilidade às perspectivas de formação humana, a educação é um dos meios que promovem este desenvolvimento. Dessa forma, o ideário inclusivista está longe de ser alcançado e depende de esforço e trabalho coletivo, como nos adverte Carvalho (2008, p. 128), “independentemente *do lócus* das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação”.

Com relação a este contexto, muitas são as barreiras que permeiam os espaços escolares diante da educação inclusiva, não somente barreiras físico-arquitetônicas ou psicossociais. Na visão de Sasaki (2010), estamos diante de seis barreiras as quais são: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal constituindo-se em um grande entrave para a educação inclusiva.

Entretanto, Manzini (2008) considera equivocadas as expressões acessibilidade ao currículo e acessibilidade atitudinal, por não serem consideradas ações concretas. Ao pensarmos em transpor barreiras conforme destacam Sasaki (2010) e Manzini (2008) as mesmas estão presentes no dia a dia educacional e rompê-las é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, constituindo a escola como um dos fatores primordiais para que o aluno com deficiência tenha garantido o seu direito. Este é o momento de repensar a educação inclusiva como paradigma dentro da educação formal.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BIODOCÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE LAGES

Ao falarmos de educação inclusiva percebemos que Lages está buscando uma educação inclusiva de qualidade, vinculada a estratégias de desenvolvimento educacional dos educandos

lageanos. Entendemos que o sistema de ensino municipal tem desenvolvido suas próprias redes de atendimento, dando visibilidade às perspectivas de formação humana, definidas com políticas públicas, a qual representa a renovação da escola.

De acordo com Ferreira (2006),

[...] é bastante provável que os pequenos municípios mantenham as redes de relações tradicionais entre o poder público e as organizações filantrópicas. Já nos municípios de porte médio e grande, o sistema de ensino público tem desenvolvido suas próprias redes de atendimento [...] e parece estar desenvolvendo propostas mais autônomas no interior da escola pública (FERREIRA, 2006, p. 110).

Em relação à educação na cidade de Lages, a mesma possui instituições de ensino superior e técnico, na rede pública e privada, a qual recebe alunos de vários estados brasileiros, oferecendo amplo leque de cursos em diversas áreas do conhecimento, escolas de educação básica estadual, municipal, e particular bem como centros de educação infantil. Todas essas estão engajados em oferecer uma educação de qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Lages (2014), no âmbito do sistema municipal, em termos de estrutura de Ensino, atualmente conta com dois CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), 01 Escola Itinerante, 34 Escolas de Educação Básica, 75 Centros de Educação Infantil Municipal e 26 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental - Escolas do Campo). Atende 8.787 estudantes no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano; 6.821 estudantes na Educação Infantil, de 0 a 5 anos e 11 meses; 111 estudantes no Ensino Médio; 303 estudantes na Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 16.022 estudantes. O sistema municipal de ensino conta com o setor estatístico que fornece os dados para a realização do Censo Escolar.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País (MEC/INEP, 2015).

Apresentamos a seguir a tabela e gráfico contendo os dados do Censo Escolar de 2014 com o número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento na modalidade de ensino regular (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e educação de jovens e adultos (EJA) da secretaria municipal de ensino do município de Lages.

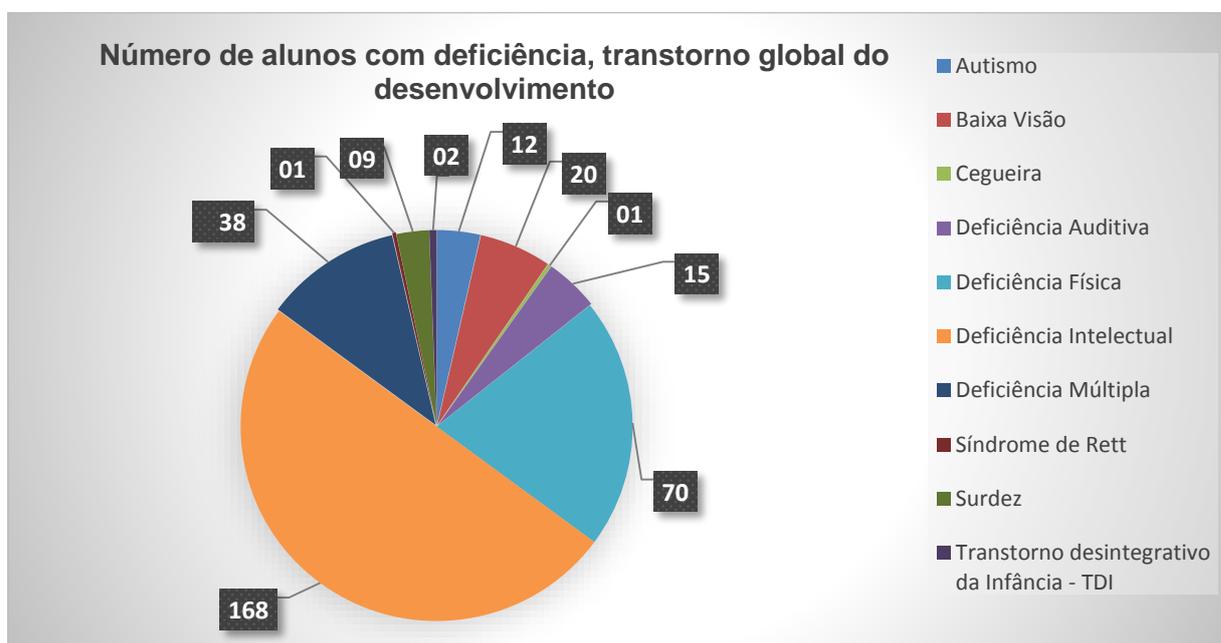
No entanto, segundo os dados apresentados pelo Censo Escolar (MEC/INEP 2014) não foi possível identificar a quantidade de alunos com Síndrome de Down no ensino regular do município de Lages, por não conter essa categoria específica. Os alunos com Síndrome de Down foram incluídos na categoria da deficiência intelectual.

Quadro 01 – Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento

DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	NÚMERO DE ALUNOS
Autismo	12 alunos
Baixa Visão	20 alunos
Cegueira	01 aluno
Deficiência Auditiva	15 alunos
Deficiência Física	70 alunos
Deficiência Intelectual	168 alunos
Deficiência Múltipla	38 alunos
Síndrome de Rett	01 aluno
Surdez	09 alunos
Transtorno desintegrativo da Infância – TDI	02 alunos
TOTAL	336 alunos

Fonte: Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep / Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed / Censo Escolar 2014 – Educacenso

Gráfico 01 – Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento.



Fonte: Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep / Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed / Censo Escolar 2014 – Educacenso.

As políticas de inclusão de alunos com deficiência, definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) para as escolas municipais de educação básica estão definidas no “Projeto Segundo Professor para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNES” do sistema municipal de Lages (2008). O documento trata da escola inclusiva pretendida pela Secretaria Municipal de Educação. Esta inclusão “terá por função promover a convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais” (SMEL, 2008, p. 2).

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNES no Sistema Municipal de Educação de Lages define políticas de escola inclusiva com equipamentos adequados e investimentos na formação de docentes. Esta formação se faz necessária, para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Se tais políticas forem implantadas, os alunos com deficiência serão beneficiados, possibilitando o seu desenvolvimento global.

Ressaltando sobre a bidocência nas salas de aula inclusivas, Beyer (2010, p. 47) disse que “o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente, preferencialmente durante as atividades na sala de aula (o que não significa

simultaneidade de atuação)”. Este autor foi um dos poucos pesquisadores brasileiros sobre inclusão, que fazia referência a este princípio educativo.

O Projeto Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEs do Sistema Municipal de Educação de Lages não faz nenhuma menção ao exercício da bidocência. No entanto o sistema de bidocência descrito por Beyer (2010), possui algumas características semelhantes a esse Projeto. A prática da bidocência é algo ainda desafiador para a comunidade escolar, necessitando de um estudo em relação a todos os aspectos, suas dimensões metodológicas e políticas.

Sobre este aspecto, parafraseando Beyer (2010), ressaltamos que num grupo homogêneo com alunos ditos normais as condições de aprendizagem não se diferenciam muito, é suficiente um único professor. Mas falar de homogeneidade segundo o autor é um equívoco, já que não há grupo homogêneo, tratando-se de seres humanos ou seres vivos. Neste sentido Beyer, (2010, p. 31), destacava no entanto que “o sistema escolar tem se constituído historicamente desta forma”.

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2010, p. 31)

A bidocência descrita por Beyer (2010) vem sendo uma prática comum no município de Lages, haja vista que é aplicada nas escolas municipais de educação básica em Lages, como também nas escolas estaduais de educação básica de todo o Estado. A concepção da bidocência se faz presente na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006) na Resolução n° 112 do Conselho Estadual de Educação, Artigo 4°, Parágrafo 1°, com a atuação de dois professores em sala de aula,

O Poder Público e as escolas de iniciativa privada devem disponibilizar na rede regular de ensino, quando necessário: professor intérprete, professor bilíngue, instrutor da língua brasileira de sinais, segundo professor em turma, acompanhante terapêutico, técnico na área da saúde, serviço de atendimento educacional (SAEDE), serviço de atendimento especializado (SAESP) e assessoramento sistemático especializado (SANTA CATARINA, 2006).

De acordo com a Resolução n° 112, item IV, (SANTA CATARINA, 2006) o Segundo Professor em turma deve participar “com o professor regente nas turmas que exista matrícula

de educandos [...] que requeiram dois professores na turma” segundo a regulamentação o segundo professor é responsável pela turma em conjunto com o professor regente para acompanhar o processo ensino aprendizagem de todos os alunos, não somente o aluno com deficiência.

Co-reger a classe em parceria com o professor titular, contribuindo com a proposição de estratégias diferenciadas para qualificar a prática pedagógica, devendo acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos, junto com o professor titular, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2006, p. 7).

Embora este projeto venha sendo praticado em Santa Catarina desde 2006, muitas contradições surgem no decorrer de sua execução. O professor é contratado para trabalhar com alunos do ensino fundamental anos iniciais e anos finais no entanto, não é exigido uma habilitação específica na área da educação. A respeito da prática da bidocência, Mittler (2003), tem uma visão diferenciada sobre o assunto.

A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MITTLER, 2003, p. 172).

Mittler (2003) sugere que o segundo professor possa trabalhar com a classe inteira, enquanto o professor regente passa cinco ou dez minutos em uma interação individual com uma única criança, trabalhando em uma meta de um plano educacional individual e, então, os papéis podem ser invertidos. A respeito disso, Mittler (2003, p.176), explica que, “embora ambos [...] possam ter desenvolvido de fato, boas relações de trabalho, a falta de tempo para se reunirem e para considerarem modos alternativos de trabalho faz a presença do segundo adulto menos efetivo do que poderia ser”.

O sistema de ensino municipal é baseado na bidocência e partimos da premissa que, os dois professores precisam trabalhar em um contexto de grupo, estabelecendo um compartilhamento de ideias, atendendo assim as necessidades de todos os alunos.

Beyer (2010) destacava que,

[...] tal atendimento jamais deve concentrar-se explicitamente sobre a criança com necessidades especiais, porém os educadores com atuação pedagógica especializada devem trabalhar sempre no contexto do grupo, procurando também atender necessidades eventuais que os demais alunos possam

demonstrar. Com isto, se estará evitando o sempre possível processo de segregação do aluno especial e se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica (BEYER, 2010, p. 33).

Diante destas abordagens a respeito do Projeto “Segundo Professor para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PNEs do Sistema Municipal de Educação de Lages”, salientamos que, para o município de Lages, o compromisso com a educação inclusiva é um novo paradigma no contexto escolar, pois imprime uma consciência coletiva dos direitos do ser humano no resgate da cidadania e sua dignidade.

O sistema municipal de ensino do município de Lages conta com o apoio do Programa de Atenção Psicossocial (PAPS) o qual é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde do Município. Tem por objetivo “proporcionar o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, as quais apresentam transtornos biopsicossociais que interferem no processo ensino-aprendizagem.” Visando a superar as dificuldades apresentadas na área emocional, social, pedagógica, fonoaudiológica e fisioterápica, o mesmo atende crianças e adolescentes com idade de 0 a 17 anos (SMEL, 2014).

Com o intuito de um desenvolvimento integral das crianças e adolescentes do Município de Lages, o trabalho do PAPS é fundamentado na equipe Multidisciplinar. O atendimento é realizado com agendamentos prévios de unidades de saúde, pedidos médicos, escolas, pais, Promotoria e Conselho Tutelar (SMEL, 2014).

Segundo a SMEL (2014), consta no relatório encaminhado pela coordenadora do PAPS (2014), que a equipe multidisciplinar é composta por psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga, fisioterapeuta, neurologista, oftalmologista, assistente social e odontólogo, desenvolvendo um trabalho voltado ao atendimento preventivo no intuito de sanar ou minimizar os problemas detectados em seus diferentes aspectos, como também orientações aos pais, professores e alunos.

O PAPS no ano de 2014, contou com 37 profissionais clínicos credenciados, sendo oferecido as crianças/adolescentes um atendimento semanal de quarenta minutos por sessão. (SMEL, 2014).

O sistema municipal de ensino conta também com o auxílio da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que tem sua parte de contribuição para os avanços da educação inclusiva no município de Lages, atende as pessoas com deficiência, a qual as encaminha para o ensino regular e ou mercado de trabalho, por meio de programas, planejamentos, orientação pedagógica e técnica da área da saúde (PPP, 2014, p. 7).

A equipe de profissionais da APAE é responsável pela avaliação técnico-pedagógica, e a organização das turmas que se dá mediante a idade cronológica e de acordo com os diversos serviços oferecidos pela associação, conforme descrito no (PPP, 2014, p. 7).

A APAE conta com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), para crianças, adolescentes e adultos com deficiência em grau moderado, inseridos também nas escolas da rede regular de ensino e de acordo com a idade, atendidos em nível de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Tem também o apoio do Clube de Mães (CLUMÃE) projeto concretizado com a participação de acadêmicas de pedagogia da UNIPLAC, tem como participantes (senhoras da comunidade e mães de alunos).

3.2 A INSERÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.1) “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. A escola como palco da educação inclusiva é responsável pela inclusão destes alunos independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, para que os mesmos não fiquem à margem do processo.

Precisamos colocar os pingos nos “is” e entender que a inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível (CARVALHO, 2004, p. 158).

Segundo Gil (2005), para uma verdadeira inclusão, é preciso uma educação que,

[...] respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças (GIL, 2005, p. 18).

Desse modo sabemos que até bem pouco tempo a educação dos alunos com deficiência era de forma segregada, com as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, a educação está

sendo vista sob um novo olhar. Baseando-se nas reflexões de Gil (2005), sobre os alunos com deficiência inseridos na escola, destacamos a escola como sendo o local ideal para favorecer a eles a aquisição e a internalização de conceitos.

Nas palavras de Gil (2005, p. 24), a “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola”. Nesta conjuntura a educação inclusiva tem por objetivo uma educação de qualidade reconhecendo as desigualdades sob um olhar diferenciado de modo que realmente venha ocorrer na prática, uma sociedade totalmente inclusiva, por meio de discussões, estudos teóricos, práticas, e políticas públicas.

Esclarecendo um pouco mais acerca da educação inclusiva, Voivodic (2011) diz que o que vemos no Brasil a respeito da inclusão, apesar dos vários documentos e leis, é um acompanhamento das posturas internacionais cuja implementação é lenta, uma integração não planejada, encontramos no sistema educacional brasileiro a presença de crianças com deficiência em classes comuns sem apoio especializado e sem planejamento.

Fabrício, Souza e Zimmermann (2007), nos apontam que:

[...] não adianta colocar a criança na sala de aula se não houver preparo institucional e pessoal do professor; [...] a criança deve estar preparada para aquele grupo ao qual vai estar inserida e vice-versa. A verdadeira inclusão não é simplesmente matricular um aluno numa sala de aula, mas sim verificar as singularidades, as formações e tensões neste grupo, investigar a evolução e construção dos diferentes papéis que cada um vai assumindo nas relações com seus parceiros (FABRÍCIO, SOUZA E ZIMMERMANN, 2007, p. 26).

Nesta perspectiva o processo de inclusão para os alunos com Síndrome de Down impõe múltiplos desafios, entre eles a formação do professor, o relacionamento dos pais com a escola, os recursos educacionais especiais entre outros. Acerca da inclusão desses alunos no sistema de ensino regular, podemos trazer ainda a fala de Voivodic (2011, p. 45), onde diz que “as crianças com Síndrome de Down demonstram pouca ligação com o ambiente, passando muito tempo brincando sozinhas, tendo em vista também o atraso cognitivo que lhe é peculiar”.

Um dos fatores importantes em relação à educação inclusiva destes alunos é que a família, os professores e a comunidade saibam que o processo de inclusão visa “garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e comunidade” (GIL, 2005, p. 24).

Para Santos e Paulino (2008), a educação é uma das ferramentas principais para que ocorra a transformação social. Segundo os autores, as desigualdades sociais e o desrespeito ao

diferente estão se tornando comuns, e esta prática vem sendo refletida na escola. A sociedade e por consequência a escola acabam por envolver-se em uma determinada lógica, acarretando a exclusão de um grupo em favor de outro. As propostas inclusivas são inovadoras, na concepção de que somos todos iguais, e como seres humanos, precisamos igualdade de oportunidades, respeito às individualidades e as diversidades sem preconceitos ou discriminações de qualquer espécie.

Para Santos e Paulino (2008), “Inclusão e Exclusão” estão intimamente ligadas, são dependentes entre si, ou seja, inclusão significa a luta contra a exclusão. A inclusão será sempre um processo e sob este paradigma, a análise inclusão/exclusão baseia-se em três dimensões as quais são as culturas, as políticas, e as práticas. Concordamos com a ideia dos autores no sentido de que incluir não significa “igualar” ou “uniformizar” o discurso com a prática, mas sim valorizar as diferenças.

Podemos perceber, ao longo do tempo na educação, que de modo peculiar uma boa parte dos alunos com deficiência ainda permanecem excluídos dessa realidade. Para melhor compreensão sobre este binômio inclusão/exclusão considera-se que a palavra exclusão esteve presente ao longo do tempo, os movimentos sociais de inclusão perpassam os muros da sociedade como um todo. As políticas não idealizam um fim, mas um processo contínuo no aqui e agora.

Santos e Paulino (2008, p. 21), ressaltam que “neste processo crescente de exclusão, o “outro”, o diferente, o que não domina os ‘códigos da modernidade’, não tem acesso ao processo de Globalização em suas diferentes dimensões”. A perspectiva de inclusão e/ou exclusão na educação não pode estar separada da problemática crescente no contexto social e político, visto que como um processo de construção e desconstrução, as relações entre escola e cultura permeiam a troca entre o estar e/ou sentir-se excluído, desconstruindo assim a identidade cultural que para Freire (1987, p. 178-179), “a privação de uma identidade remete ao desrespeito à cultura de valores do “outro”, gerando barreiras em seu desenvolvimento produtivo/criativo e fomentando, assim o fracasso educacional”.

Vale ressaltar que estamos diante de um modelo tecnicista de educação, o rendimento quantitativo é exaltado em relação ao qualitativo. Diante disso, Freire (2007, p. 15) diz que “a transposição de barreiras do alunado na condição de emancipá-lo estimulando sua criticidade seria o caminho de um processo de inclusão, notadamente na possibilidade de um novo conhecimento coletivo”. Sabemos que romper com a educação desarticulada e fragmentada é uma forma de superar a divisão do pensamento e do conhecimento, respeitando a identidade

cultural e a experiência social do educando. No entanto, o que tem se apresentado é um modelo de escola onde os alunos são homogeneizados.

Promover a inclusão no ambiente escolar, para Santos e Paulino (2008), é apenas uma parcela da caminhada, incluir é oferecer condições plenas de exercer a cidadania. Segundo os autores, ao incluir o aluno com deficiência neste ambiente, forma-se a tríade com os elementos principais, o sujeito incluído, o professor e a família, os quais necessitam estar em plena sintonia.

Ainda na compreensão histórica muito se tem falado sobre inclusão, no mesmo sentido de integração, no entanto inclusão e integração não são sinônimas, são duas palavras distintas. Na concepção de Santos e Paulino (2008, p. 32), “integrar insere o sujeito na escola, esperando uma adaptação deste ao ambiente” enquanto que “incluir implica em um novo redimensionar de estruturas físicas, atitudes e percepções”.

Para Santos e Paulino (2008), incluir é exercer a cidadania com mudanças de postura e com um olhar diferenciado, em uma classe inclusiva, se incentiva o desenvolvimento e não somente uma convivência social. Para que haja a verdadeira inclusão, é necessário aprendizagem e participação social, que se dará por intermédio da revisão curricular, tornando o ambiente significativo de aprendizagem.

Outra questão a ser discutida é que o aluno ideal é uma utopia, o processo ensino aprendizagem precisa considerar o aluno real, devendo ser levados em consideração, a transformação do currículo e da avaliação que, segundo Santos e Paulino (2008), são vistos como entraves no processo de inclusão.

O caso da transformação curricular na visão dos autores (2008) necessita ser revisto, para uma verdadeira efetivação do ensino aprendizagem, muitos saberes tornam-se algo dispensável, não estando relacionados às questões cotidianas ou mesmo a construção da própria identidade, o currículo homogeneiza os alunos, por meio do tempo, espaço, notas e atitudes comportamentais.

Na perspectiva da educação inclusiva o currículo e a avaliação deveriam levar em conta as diferenças entre os sujeitos, transformando e possibilitando novas metodologias mais flexíveis na trajetória educacional, uma ressignificação curricular como forma de construção social, vinculada a uma nova visão, sobre a educação inclusiva.

Santos e Paulino (2008) ressaltam que esta ressignificação da avaliação e do currículo será impossibilitada, como já observado, se a escola continuar impedindo a participação de alguns, o poder de decisão, deve pertencer a todos. Alunos, professores, família, coordenadores

pedagógicos, comunidade, diretores, técnicos administrativos, todos deverão contribuir (se assim desejarem) nos processos decisórios da escola, prática pouco frequente.

Se esta relação hierárquica (na qual um decide e os outros obedecem) não começar a ser desconstruída no ambiente escolar não conseguiremos viver em uma democracia plena, pois participar precisa ser um hábito.

Concordamos com os autores quando percebemos que ao nos abstermos de tomar decisões, as mesmas serão sempre definidas por alguém, mas nem sempre por nós, a questão da inclusão está longe de ser solucionada, mas importantes passos têm sido dados.

Em se tratando de ressignificação curricular, Batista e Mantoan (2006, p. 17), consideram que ao “invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças”. Para as autoras (2006), os maiores obstáculos são a própria escola e as concepções negativas dos profissionais que nela atuam.

Para Glat (2007, p. 5), “adaptar um currículo não significa empobrecê-lo, mas rever as estratégias e recursos usados para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa participar de todas as atividades da escola”. Sabemos que a educação inclusiva é baseada em discussões, e segundo Lopes (2013), é emergente e entende-se como um movimento social, econômico e cultural.

Concordamos com Lopes (2013), quando o mesmo ressalta que a modernidade criou ferramentas que nos possibilitam reconhecer os problemas e as necessidades primordiais que a cercam, todavia considerando os interesses, as competências e as limitações dos alunos com deficiência, os currículos devem ser diferenciados com uma atuação mais ampla e complexa para as diferentes realidades.

Cabe ao professor vivenciar essa realidade criando condições para que estes alunos desenvolvam-se plenamente. Para Bueno (1993, p. 46), “seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitassem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais”.

O autor ressalta ainda que

A escola precisa passar por uma mudança, propiciando ao seu quadro docente, cursos de aperfeiçoamento no que tange a capacidade de atuar com competências específicas para saber lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais (BUENO, 1993, p. 46).

Em relação a esse aspecto e na visão do autor, para que a inclusão realmente ocorra no Brasil, precisamos de professores preparados para trabalhar com estes alunos. É necessário a transformação do sistema regular de ensino em um ambiente inclusivo, pois nos encontramos diante de um paradoxo entre a ideologia e o modismo. Incluir significa desmistificar, colocar em prática, superar preconceitos, buscar de forma verdadeira a educação inclusiva. Isto é um grande desafio para a educação brasileira como um todo, a qual dependerá de esforços coletivos e mudanças de posturas.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pouco conhecimento faz com que as pessoas se sintam orgulhosas. Muito conhecimento, que se sintam humildes. É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o Céu, enquanto que as cheias as baixam para a terra, sua mãe
(LEONARDO DA VINCI 1452 /1519)
(Pintor/Escultor/Arquiteto/Músico/Engenheiro Cientista).

Considerando a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental do ensino regular, fizemos um recorte do tema central da educação inclusiva o qual trata da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação.

Neste capítulo buscamos delimitar os fundamentos teórico metodológicos, o método, os participantes, e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

4.1 A METODOLOGIA E O CENÁRIO DA PESQUISA

Ao realizar pesquisas em educação, a mesma requer reflexão acerca do tipo de realidade em foco. “Uma vez definido o que se pretende investigar, o pesquisador depara-se com outro desafio tão significativo quanto este, ou seja, como desenvolver a pesquisa, que procedimentos e técnicas devem ser utilizados para atingir os resultados almejados” (DIEZ E HORN, 2004, p. 24).

A autora nos chama a atenção para a relevância das pesquisas, evidenciando a forma e o método de abordagem, destacando as principais etapas do seu desenvolvimento. Neste sentido, Demo (1985, p. 16), observa que “[...] realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata”.

Ao realizar uma pesquisa, destacamos a importância da responsabilidade e da consciência do pesquisador, pois, o mesmo tem a possibilidade de discutir e analisar a realidade e o sujeito.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006, p. 79), ressalta que: “a abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nesse sentido, o pesquisador torna-se, num só tempo, o sujeito e o objeto de sua pesquisa, vista como um processo crítico e reflexivo, levando à descoberta de novos fatos, obtendo assim um conhecimento específico e estruturado acerca do seu objeto de estudo, o qual tem como metodologia a abordagem qualitativa, fundamentada em autores que tratam da Síndrome de Down e respectivas políticas públicas e conta com entrevista semiestruturada.

Foram realizadas entrevistas por amostragem, em quatro escolas municipais de Lages com oito professores (o professor regente e o segundo professor) que têm alunos com Síndrome de Down em suas salas de aula, e quatro mães desses alunos.

Do contexto educacional municipal foram selecionadas quatro escolas as quais têm alunos com Síndrome de Down matriculados na educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos professores regentes e aos segundos professores bem como às mães dos alunos com Síndrome de Down. Os nomes das escolas, são fictícios e para os participantes da pesquisa usamos siglas.

As quatro Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) que fazem parte da pesquisa, foram selecionadas por terem em suas matrículas alunos com Síndrome de Down: Escola Municipal de Educação Básica Butiá, Escola Municipal de Educação Básica Bracatinga, Escola Municipal de Educação Básica Ipê Amarelo, Escola Municipal de Educação Básica Cerejeira. Fizemos a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e registros ao longo do processo. Neste sentido Manzini (1990/1991) ressalta que:

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente a entrevista semiestruturada esta focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...]. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Diante destas constatações Moreira (2002, p. 54), ressalta que a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm”.

Parafrazeando Velho (2004), constatamos que o objeto de pesquisa exige um “estranhar o familiar”, deixar de lado qualquer olhar que não seja da realidade no trabalho de campo onde estão envolvidos os sujeitos e objetos da pesquisa.

As autoras Ludke e André (2005, p. 2) chamam a atenção quando afirmam que “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Durante sua realização é de suma importância a sincronia entre o pesquisador e a pesquisa.

Por sua vez André (2005, p. 41) esclarece que: “O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, suas crenças, seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa. No entanto, ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados”.

Ainda de acordo com Ghedin e Franco, (2006, p. 8), “O importante mesmo não é chegar, mas permanecer navegando, fazendo do trajeto o destino e do destino um lugar imaginário que garante a essencialidade do processo investigativo, qual seja, a permanente busca”. Muitas vezes a preocupação com o fazer o caminho nos embrutece impedindo assim a percepção dos diferentes significados que encontraremos durante a caminhada.

A análise de dados é a etapa final do trabalho de pesquisa, neste sentido Ludke e André (2005), ressaltam que,

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado (LUDKE E ANDRÉ, 2005, p. 45).

Assim com o propósito de fazer uma pesquisa científica com honestidade e ética, sendo a exatidão e a veracidade características principais que necessitamos ao verificar os dados, precisamos ir além das aparências. A pesquisa surge com base nas inquietações, a partir de um determinado tema, buscando embasamento nas teorias e, como pesquisadoras o importante é no decorrer do processo de construção, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento acerca da realidade e tudo que o acerca.

A prática da pesquisa traz consigo ações articuladas de diferentes áreas que, de posse do conhecimento prévio e em se tratando de pesquisas na área da educação inclusiva, podem

contribuir para a modificação da realidade e garantir outras possibilidades de transformação social.

4.2 METODOLOGIA DE CATEGORIZAÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS

Ao iniciar uma pesquisa levamos em consideração o que pensamos ou sentimos sobre um determinado tema-o pensamento empírico, mas, ao realizá-la buscamos um método que nos permita usufruir de todas as respostas coletadas por meio das entrevistas, com o intuito de verificar o pensamento coletivo.

Considerando a pesquisa quali-quantitativa utilizamos como metodologia para a análise dos dados coletados das entrevistas semiestruturadas com questões fechadas e abertas, o *Software Qualiquantisoft* desenvolvido com base na teoria do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) por Lefèvre e Lefèvre (2005) que definem uma metodologia de pesquisa qualitativa.

O *Software Qualiquantisoft* está disponível na Internet sem código de licença, SPI - Sales & Paschoal para demonstração no site www.spi-net.com.br. É um Software de apoio a pesquisas quali-quantitativas, desenvolvido na Faculdade de Saúde Pública da USP (Lefèvre, F. e Lefèvre, A.M.C.). Disponível para demonstração e aprendizagem, contempla até 30 respostas. Nesta pesquisa foi possível a análise das entrevistas por meio do *Software Qualiquantisoft* sem licença porque o total de resposta foi menos que trinta.

Para o primeiro bloco da entrevista, com perguntas fechadas, foram utilizados gráficos para a apresentação dos dados. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005b), o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) reúne elementos de natureza teórica e metodológica, considerando como pesquisa qualitativa e seus relacionamentos com a pesquisa quantitativa num enfoque quali - quanti. O Discurso do Sujeito Coletivo é expresso na primeira pessoa do singular. “Ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual no discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade” (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005b, p. 16).

Segundo esses dois autores

Quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa, já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela consciência humana. (...) Essas pesquisas devem ser, necessariamente, qualitativas porque tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de

qualidades, como é o caso do pensamento coletivo. (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005b, p. 9).

Ao pesquisar qualitativamente, Lefèvre e Lefèvre (2005a) ressaltam que precisamos superar alguns obstáculos, as entrevistas realizadas nos dão uma grande quantidade de discursos individuais. Esses discursos nos servem de ponto de partida, mas o objetivo primordial é o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercitada toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e por que não? Do próprio senso comum, capaz de dar conta do por que pensam assim as coletividades pesquisadas (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005a, p. 8).

Ainda para Lefèvre e Lefèvre (2005a), o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é um processo complexo, subdividido em vários momentos e efetuado por meio de uma série de operações realizadas sobre o material verbal coletado nas pesquisas.

Os passos operadores a serem seguidos na produção do Discurso do Sujeito Coletivo são: Expressões Chave; Ideias Centrais; Ancoragens e o Discurso do Sujeito Coletivo em si, os quais, segundo os autores descrevem e expressam uma determinada opinião ou posicionamento, reunindo as respostas dos diferentes indivíduos, viabilizando o pensamento coletivo. Ao se tratar de Discurso do Sujeito Coletivo, o desafio é manter a essência do depoimento individual e ao mesmo tempo transformá-lo em discurso coletivo.

Os autores acima ressaltam que as expressões chave mostram a essência do conteúdo do discurso destacado pelo pesquisador. As Ideias Centrais são descritas de forma precisa e sintética retiradas das expressões chave do conjunto de discursos dos diferentes sujeitos, as ancoragens descrevem as ideologias, os valores e as crenças presentes nos depoimentos individuais ou agrupados.

O Discurso do Sujeito Coletivo engloba depoimentos sintetizados e analisados, que são as representações sociais expressando uma determinada opinião ou posicionamento sobre um tema, levando em consideração o aspecto social e cultural.

Na visão dos autores Lefèvre e Lefèvre (2005a), quando se quer como resultado final as representações sociais ou opiniões de grupos sociais, por meio da coleta de informações com questões abertas, ao fazer a soma desses depoimentos, utilizamos a chamada “categorização de respostas”, analisando as respostas dadas e atribuindo um sentido a elas, de forma que a

categorização expresse a soma dos depoimentos. Todos os conteúdos dentro de uma categoria tornam-se idênticos, os Discursos de Sujeitos Coletivos não anulam os conteúdos dos depoimentos, mas geram um posicionamento.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas referentes ao processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas escolas municipais de Lages focalizando a visão diferenciada dos professores regentes, os segundos professores, e a família sobre a relação do processo ensino aprendizagem destes alunos inclusos no ensino regular de ensino.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Estes conteúdos de mesmo sentido, reunidos num único discurso, por estarem redigidos na primeira pessoa do singular, buscam produzir no leitor um efeito de “coletividade falando”; além disso, dão lugar a um acréscimo de densidade semântica nas representações sociais, fazendo com que uma ideia ou posicionamento dos depoentes apareça de modo “encorpado”, desenvolvido, enriquecido, desdobrado (LEFÈVRE, LEFÈVRE e MARQUES, 2009, p. 1194).

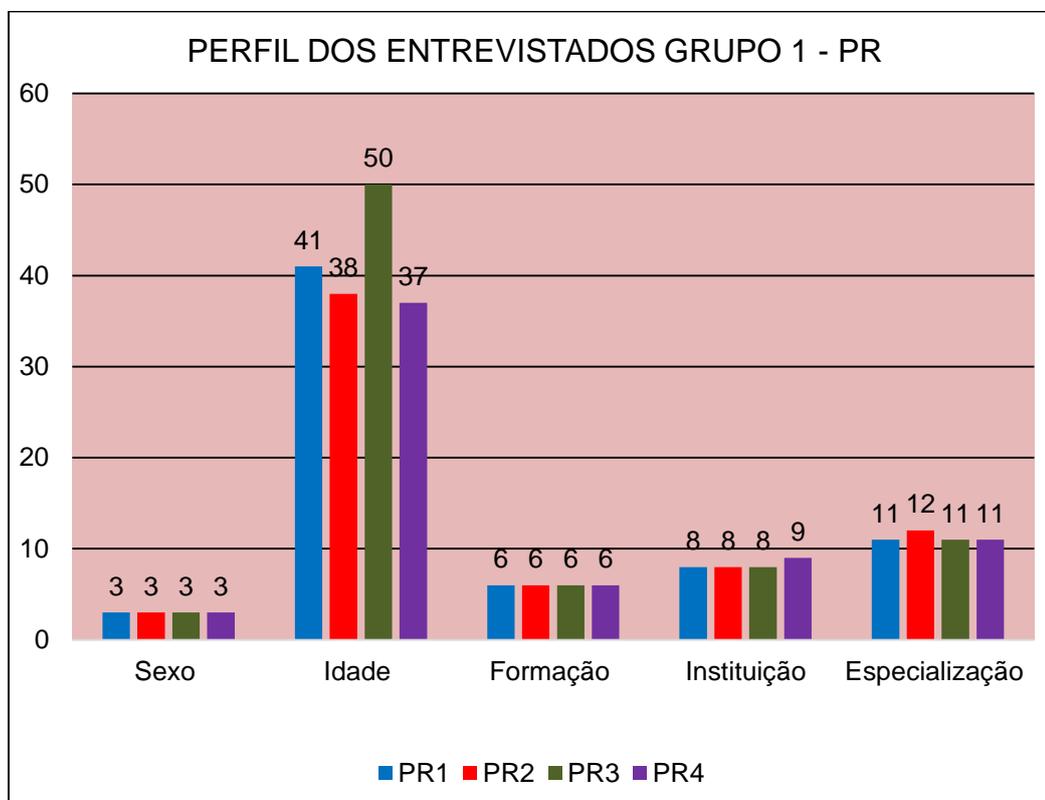
Partindo desta reflexão apresentamos na sequência a análise de dados do estudo desenvolvido nesta pesquisa. O sigilo e o anonimato foram assegurados, os sujeitos da pesquisa foram informados que sua identificação seria mantida em sigilo, utilizamos somente trechos das falas e contamos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido no ato da entrevista. Os critérios utilizados obedeceram a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (II. 23, p. 3)

Iniciamos a coleta de dados, por meio da técnica de entrevista semiestruturada dividida em três blocos, sendo o primeiro bloco com questões fechadas relacionado ao perfil do entrevistado, o segundo e o terceiro bloco com questões abertas relacionadas à inclusão escolar e suas práticas no contexto escolar.

5.1 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram divididos em três grupos, grupo um os professores regentes, grupo dois os segundos professores, estes dois grupos atuam no ensino fundamental do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino, grupo três, formado pelas mães dos alunos com Síndrome de Down matriculados na rede regular de ensino. Os dados foram coletados em quatro escolas municipais de Lages, optou-se em apresentar os dados do bloco um relacionado ao perfil dos participantes em forma de gráfico facilitando assim a visualização das informações nele contidas.

Gráfico 02 – Perfil dos entrevistados do grupo 1 – professores regentes – (PR) (Sexo, Idade, formação, instituição e especialização).

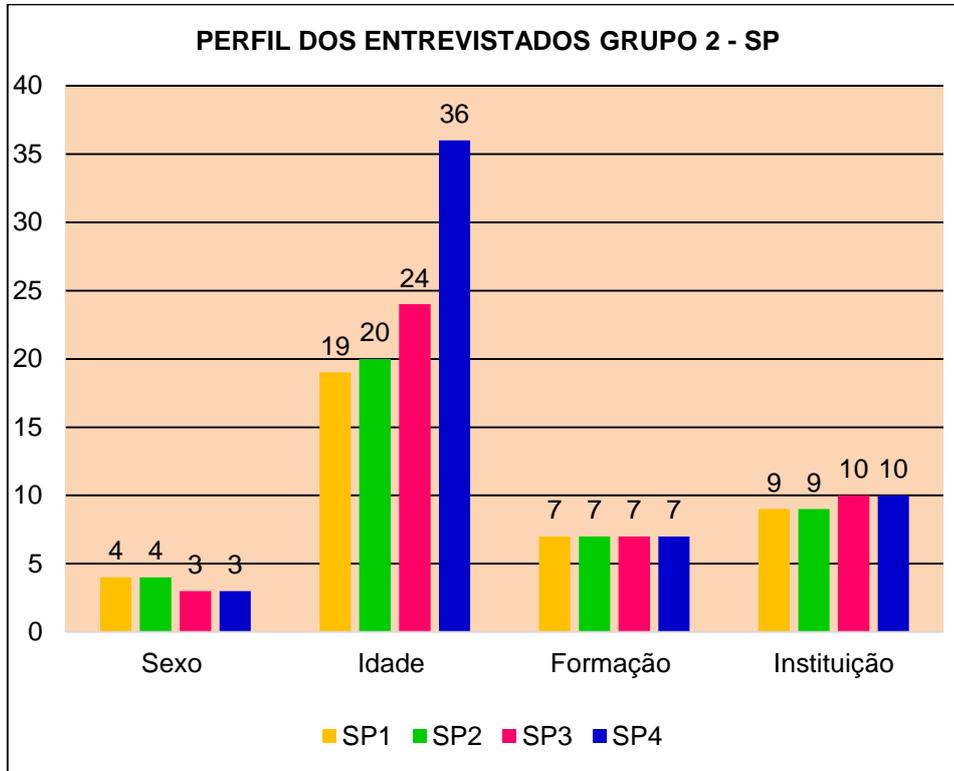


LEGENDA DO GRÁFICO 02 -PERFIL DOS ENTREVISTADOS GRUPO 1 – PR			
Sexo	Formação	Instituição	Especialização
3 - Feminino	6 – Superior Completo	8 – Uniplac	11- Sim
		9 – Unifacvest	12 – Não

Fonte: Entrevistados grupo 1

Os sujeitos da pesquisa do primeiro grupo, representados no gráfico 02 são quatro professoras regentes, com idades entre 37 e 50 anos, com graduação em pedagogia. Três delas cursaram na UNIPLAC e uma na FACVEST, três delas com especialização, sendo uma em interdisciplinaridade, uma em Educação Psicomotora, e uma em psicopedagogia.

Gráfico 03– Perfil dos entrevistados grupo 2 – segundo professor – SP (Sexo, Idade, formação, instituição).

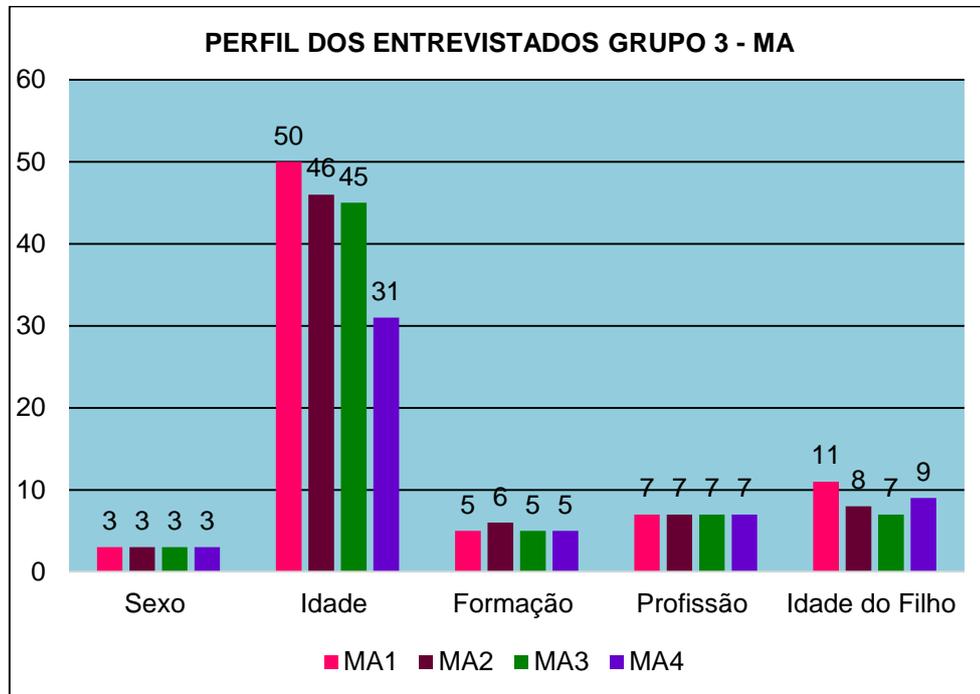


LEGENDA DO GRAFICO 03		
PERFIL DOS ENTREVISTADOS GRUPO 2 – SP		
Sexo	Formação	Instituição
3 – Feminino	7 – Superior Incompleto	9 – UNIFACVEST
4 – Masculino		10 – UNIASSELVI

Fonte: Entrevistados grupo 2

Fazem parte do segundo grupo representado no gráfico 03, quatro segundos professores dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idades entre 19 e 36 anos, todos com curso superior incompleto. Os participantes do sexo masculino, um deles cursa Educação física e o outro cursa pedagogia na FACVEST, as participantes do sexo feminino cursam pedagogia na UNIASSELVI.

Gráfico 04– Perfil dos entrevistados grupo 3 – mães dos alunos com Síndrome de Down – MA
(Sexo, idade, Formação, Profissão e idade dos filhos)



LEGENDA DO GRAFICO 04		
PERFIL DOS ENTREVISTADOS GRUPO 3 MA		
Sexo	Formação	Profissão
3 – Feminino	5 – Ensino Fundamental	7 – Do lar
	6 – Ensino Médio	

Fonte: Entrevistados do grupo 3

No terceiro grupo representado no gráfico 04, estão às mães dos alunos com Síndrome de Down, com idades entre 31 e 50 anos. O grau de escolaridade varia entre ensino fundamental e ensino médio, uma delas tem ensino fundamental anos iniciais, duas delas ensino fundamental anos finais e uma delas ensino médio. As quatro entrevistadas são donas de casa e não exercem profissão remunerada. A idade dos filhos varia entre 7 a 11 anos, todos eles já frequentaram por algum tempo a APAE, mas com a obrigatoriedade de frequentarem a escola regular, os mesmos permanecem atualmente na escola regular e somente participam dos atendimentos especializados no contra turno.

5.2 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas de setembro a novembro de 2014 com agendamento prévio, gravadas em um gravador e transcritas posteriormente. Ficou acordado anteriormente, que as mesmas não seriam devolvidas aos entrevistados para revisão. Os sujeitos da pesquisa foram informados que sua identificação seria mantida em sigilo e utilizados trechos das falas.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro para os docentes e outro para as mães por se tratar de dois segmentos diferentes dentro do contexto escolar.

5.2.1 Roteiro da entrevista dos docentes (Grupo 1 e 2)

1. Comente o que você conhece sobre Educação Especial.
2. Fale o que você conhece sobre a Síndrome de Down.
3. Como se dá a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da sala/escola? De quais atividades ele participa?
4. Como você escolhe as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down?
5. Na sua prática pedagógica como você avalia o aprendizado dos alunos com Síndromes de Down? Justifique.
6. Relate como é seu contato com os pais dos alunos com Síndrome de Down?

5.2.2 Roteiro da entrevista das Mães (Grupo 3)

1. O que espera da escola em relação ao seu filho com Síndrome de Down?
2. Seu filho com Síndrome de Down participa de atividades da escola? Em quais?
3. Como você avalia o aprendizado de seu filho com Síndrome de Down em relação as atividades realizadas pelos professores? Justifique
4. Fale como é seu contato com a escola? E com as professoras do seu filho com Síndrome de Down?

O passo seguinte foi a identificação de cada entrevistado (a) por meio de um código de identificação, utilizando letras e números PR1, PR2, PR3, PR4 para os professores regentes, SP1, SP2, SP3, SP4 para os segundos professores e MA1, MA2, MA3, MA4 para as mães dos alunos com Síndrome de Down.

Para a análise dos dados, partimos de uma leitura criteriosa das entrevistas transcritas, baseando-se nos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Com o auxílio do *software Qualiquantisoft* foram elencadas as categorias e, partindo da ideia central do discurso de cada

entrevistado chegamos à elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo, representando assim, parte dos dados empíricos e ao mesmo tempo sua totalidade.

No grupo um e dois, as entrevistas foram elencadas em categorias para a apresentação dos resultados, codificadas pelas letras A, B, C, D, E, F.

Quadro 02 – Categorias elencadas - corpo docente (PR – SP) para a apresentação dos resultados e uma melhor compreensão do procedimento de análise

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL CATEGORIA	PROFESSOR REGENTE	SEGUNDO PROFESSOR
A	Falta de conhecimento e os equívocos sobre a Educação Especial Inclusiva	X	X
B	Equívocos relacionados a Síndrome de Down	X	X
C	A participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades sala/escola	X	X
D	Atividades desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down	X	X
E	Avaliação do aprendizado dos alunos com Síndrome de Down	X	X
F	Contato família /escola sob a visão dos professores de Alunos com Síndrome de Down	X	X

5.3 DIALOGANDO COM OS DADOS

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. “É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico” (MANTOAN, 2004, p.1).

Ao analisarmos o processo inclusivo enfocamos a inclusão dos alunos com Síndrome de Down nas salas de aula do ensino regular, com relação às práticas pedagógicas, seus entraves

e conseqüências, e a importância da participação da família. O Discurso do Sujeito Coletivo foi construído a partir dos depoimentos e fala por si só. Percebemos os processos desenvolvidos na escola, com ênfase ao seu cotidiano, os mesmos representam os sentidos e significados, evidenciando principalmente os seus aspectos qualitativos.

5.3.1 Conhecimento dos Docentes sobre a Educação Especial Inclusiva

A) Falta de conhecimento e os equívocos sobre Educação Especial Inclusiva.

Uma prática desenvolvida para todos, dentro de uma realidade que vem se tornando cada dia mais desafiadora na educação brasileira, o direito a educação não configurado apenas pelo acesso materializado na matrícula do aluno com deficiência junto à escola, mas pela participação e aprendizagem ao longo da vida, um novo olhar voltado para a igualdade, rompendo paradigmas.

O Discurso do Sujeito Coletivo do grupo um, em relação ao conhecimento sobre Educação Especial fala do direito dos alunos com deficiência a uma educação diferenciada e a ressignificação da sua prática pedagógica a partir de novos conhecimentos.

Dá a oportunidade para todos, é o direito dos alunos com deficiência, para eles também terem um conhecimento e serem inclusos na sociedade.

É uma educação de forma diferente criada para o aluno que precise que tem uma necessidade especial. Educação especial deveria ser para todos o que eu penso porque todos têm a sua forma de ser tem a sua forma de agir. [...] Cada aluno é diferente, diferentes entre si e estes que tem uma necessidade especial como no caso a Síndrome de Down eles também têm as suas limitações como qualquer outro. [...] educação especial seria uma educação diferenciada em que a escola o ambiente escolar os profissionais que são todos eles, tanto ligado a educação, quanto alimentação, limpeza também olhem de forma diferenciada para essa criança auxiliando os limites que ele tem, mas não discriminando nem deixando ele de lado que ele participe de tudo.

É uma questão de direitos de todos os alunos com deficiência estarem na escola regular, fazer parte das escolas na sua totalidade estando totalmente inclusos, perpassando todos os profissionais ligados a educação, não discriminando nem deixando ele de lado.

Sobre o que os docentes conhecem da educação especial constatamos que a fala é semelhante no Discurso do Sujeito Coletivo quando se trata do grupo dois que são os Segundos Professores.

Educação Especial seria mesmo assim a questão da inclusão no caso de colocar as crianças os estudantes, os adolescentes enfim na sala de aula, para que ele possa estar se socializando com os demais e os demais possam se socializar com ele. Que eu acredito mesmo

que é assim, pra que a gente possa acostumar que na sociedade existem pessoas diferentes e que a gente pode conviver com elas de forma tranquila, normal, que não existe porque tratar como um bicho de sete cabeças como era antigamente, tratar assim da maneira mais natural possível. Tanto que independente da deficiência específica que ele possa ter, ele está incluso na sala de aula. Até porque o maior convívio que a gente tem social, maior parte da nossa vida é na escola, então ali desde pequeno, às vezes começa lá na educação infantil. A gente sabe que lá já tem alunos especiais pra que desde pequenos já irem sabendo que na sociedade quando eles crescerem vai ter pessoas diferentes, pessoas que não são iguais a elas.

O que eu conheço é sobre a Síndrome de Down, hiperativo, essas deficiências mais comuns que eu venho aprendendo na faculdade, nada disso ainda me aprofundei bem. O que eu estou me aprofundando mais agora, que eu estou buscando, por que na verdade se aprende é o básico eu estou buscando mais conhecimento é a Síndrome de Down, que estou indo atrás de informações. Na faculdade tenho uma disciplina específica que está me passando algum conhecimento sobre o assunto.

Alguns docentes, tanto do grupo um, quanto do grupo dois, revelam angustias e incertezas vivenciadas no dia a dia da sala de aula, fruto da falta de conhecimentos, decorrentes de uma formação inadequada e insuficiente como podemos perceber em seus discursos,

Na pedagogia é muito pouco o que nos passam sobre a inclusão de alunos que de uma certa forma precisam de um acompanhamento, eles têm uma necessidade digamos especial, e precisam desse acompanhamento. A gente ainda precisa de mais informação, nessa área da pedagogia ela não dá conta disso tudo.

Tenho pouco conhecimento da educação especial até por meu curso não ser focado nisso, mas eu acho que educação especial é como que eu posso dizer acho que fala da educação não entendo muito, o meu curso ele falou muito pouco disso da inclusão. [...] faço curso de educação física na 4ª fase não tive nenhuma disciplina específica, foi comentado assim alguma coisa de inclusão, mas nada específico até agora.

[...] Tenho pouco conhecimento e infelizmente ainda hoje a gente tem pouco conhecimento da educação especial e do trabalho que é realizado, digo isso porque, é trabalhado um pouco com o segundo professor para vir trabalhar em sala de aula, porque também não é feito uma formação especial para isso então nos professores regentes a gente recebe o aluno, mas eu nunca fui chamada para ter uma formação de como trabalhar com ele.

Tenho pouco conhecimento da educação especial, mas são crianças com deficiência.

A educação brasileira passou por inúmeras transformações e tem sido objeto de preocupação, principalmente quanto à formação do professor que atua diretamente com a educação especial. Deste modo fica evidente na fala dos sujeitos a falta de informação e de conhecimento a respeito da educação especial. A inclusão tem que sair do papel, ser assumida com responsabilidade, construindo novos saberes e adequando-se às novas exigências.

Neste sentido Martins (2006), ressalta que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (MARTINS 2006, p. 20).

Percebemos por meio do Discurso do Sujeito Coletivo que a falta de conhecimento sobre a educação inclusiva é um dos obstáculos que causa apreensão e inquietação no corpo docente das escolas que, sob o ponto de vista de Mantoan (2006, p. 32), “[...] provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores”.

Nessa perspectiva, considerando a falta de conhecimento dos docentes em relação à educação especial/educação inclusiva, cabe-nos ressaltar que a formação dos professores é imprescindível para que o mesmo realize um trabalho de qualidade, voltado para inserção de todos, transformando a escola, valorizando a diversidade e visando-a desenvolver no aluno suas potencialidades, promovendo assim, uma educação realmente inclusiva na construção de saberes.

5.3.2 Conhecimento dos Docentes sobre a Síndrome de Down

B) Equívocos relacionados ao conhecimento sobre a Síndrome de Down.

A Síndrome de Down está relacionada a uma anormalidade cromossômica, a trissomia no cromossoma 21, é importante ressaltar que a mesma não é uma doença segundo Pueschel (2007, p. 103) “pessoas com Síndrome de Down devem ser aceitas como são [...] observando seus direitos e privilégios de cidadão e preservando sua dignidade humana”.

Os professores regentes referem-se ao conhecimento relacionado à Síndrome de Down e sua prática pedagógica no dia a dia; suas experiências e vivências no cotidiano escolar, familiar e social evidenciam a falta de informações relacionadas a esta Síndrome, suas características próprias, potencialidades e dificuldades.

Eu conheço sobre a Síndrome de Down muito pouco, o que a gente tem é a prática dentro da sala de aula que, nós não temos assim eu, pelo menos na sala de aula, não tenho uma formação para isso; então a gente aprende no dia a dia com eles. Mas, conhecimento cientificamente sobre a síndrome eu não tenho conhecimento.

Eu penso assim que até pequei em não ler, em não pesquisar, mas assim da vivência que a gente tem a gente pensa e um pouco que a gente lê e tal, mas não muito aprofundado, eu penso que a Síndrome de Down é a criança que já nasce claro genes e tal não falando cientificamente, mas a criança tem suas limitações. Não que ela não seja capaz de aprender alguma coisa, mas que em certo momento da sua vida ela vai ter uma aptidão para alguma coisa ou outra. Então o que é que eles têm só de diferente acho que só limitação, limitação da idade, o que pesa mais para eles é a parte física é a fisionomia você já identifica, mas sabe que assim mesmo você identificando a parte física cada um é diferente do outro, tem uns que falam

mais rápido outros demoram mais para falar, outros, ficam agressivos. [...] Cada um tem a sua característica pode ter três de Síndrome de Down cada um à sua característica.

Eu li algumas coisas sobre Síndrome de Down e cada um tem a sua característica, tendo assim uma consequência psicológica no comportamento, na personalidade e também por consequência no seu aprendizado.

É mais o que a gente pesquisa, cada pessoa com Síndrome de Down tem uma necessidade diferenciada, são vários graus na verdade, o meu aluno com Síndrome de Down ele não fala, tem grande dificuldade de se comunicar, ele entende o que você fala, mas ele tem uma grande dificuldade na sala. [...] Vejo que a família não procura essa ajuda, esse auxílio, para nós na sala de aula está bem difícil, eles precisam ser estimulados e desafiados a todo o momento. [...] Síndrome de Down não vou dizer dependência, mas temos que trabalhar muito com eles a autonomia para que eles não sejam tão dependentes da gente, mas eles têm muitas potencialidades bastam que sejam estimulados, eles necessitam de muito estímulo.

No Discurso do Sujeito Coletivo do grupo dois, segundos professores com relação ao conhecimento sobre a Síndrome de Down, as opiniões não diferem muito das do grupo um, estão relacionadas às dificuldades que se apresentam no dia a dia com referência à falta de conhecimento sobre a Síndrome de Down, interferindo na sua prática pedagógica.

Eu li pouco sobre Síndrome de Down até porque eu vim trabalhar com o aluno sem ter um treinamento assim sem repassarem nada eu vim eu cheguei e tive que ir aprendendo com ele e daí eu percebi alguma coisa que como é assim se você força, forçando não vai, tem que ter calma tem que ter paciência, tem dias que chega não tão bem, não tem como trabalhar.

Síndrome de Down para falar a verdade eu não sei muito assim eu sei que é uma deficiência genética por causa de um cromossoma a mais, eu sei que ao longo da vida a criança ela vai ter as questões físicas mesmo. A língua um pouco mais grossa dificulta um pouco mais a fala, os olhos que são um pouco mais puxadinhos aqueles assim que é uma semelhança entre todos, acabam sendo todos muito parecidos. Assim até então a doença específica como que acontece o que ela é, não sei até porque é o primeiro ano que trabalho com aluno com Síndrome de Down. [...] é sobre a questão genética e física essas duas características mas o restante não vejo nada assim que possa diferenciá-la dos demais, no meu ponto de vista.

As crianças com Síndrome de Down se forem bem estimuladas conseguem se desenvolver tranquilamente, pois é só uma mudança de cromossoma, que é um cromossoma a mais. [...] Vejo que a família não procura essa ajuda, esse auxílio, para nós na sala de aula está bem difícil, eles precisam ser estimulados e desafiados a todo o momento.

Ao analisarmos as falas dos sujeitos percebem-se as dificuldades com relação à falta de conhecimentos apresentada pelos docentes em relação aos alunos com Síndrome de Down inseridos na escola regular de ensino.

Nesse sentido, Batista (2006, p. 26) ressalta que:

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em

Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Diante da afirmação de Batista (2006) e após as leituras realizadas no decorrer da pesquisa, percebemos que não basta inserir o aluno com deficiência na sala de aula, mas sim promover uma inclusão total, responsabilidade social da escola como um todo, por meio de suas práticas pedagógicas.

Neste contexto evidenciamos que a inclusão escolar é um processo novo, há muitos desafios a serem superados pelos educadores (as). Para que se efetivem avanços significativos, os docentes têm um papel de destaque atuando como agentes transformadores, rompendo paradigmas e eliminando barreiras na construção de um sistema educacional inclusivo.

5.3.3 Participação do Aluno com Síndrome de Down nas Atividades da Sala/Escola

C) A participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades sala/escola.

Os entrevistados do grupo um, professores regentes relatam em suas falas que as atividades são adaptadas para que os alunos com Síndrome de Down consigam realizá-las, nesse sentido fica evidente no Discurso do Sujeito Coletivo que a inclusão dos alunos com Síndrome de Down na sala regular de ensino precisa de adaptações frequentes com relação à parte pedagógica.

Em relação às atividades na sala de aula, lógico que não é como os outros fazem então as atividades são transformadas para ele, adaptadas para que ele possa estar fazendo. Não vou exigir nem eu nem o segundo professor exige da forma com que o outro vai responder pra gente vai registrar, ele tem as suas limitações, a gente vai fazendo aquele processo bem lento com ele, e assim todo dia pegando aquela mesma coisa, e indo e voltando e indo e voltando com ele. Mas também já houve um grande avanço, porque ele pouco registrava e agora já está registrando mais as atividades está fazendo, muitas vezes se negava em fazer mais agora ele já realiza, oralmente também. Nesse ano particularmente participa da aula, às vezes eu estou conversando com os alunos falando, falando e ele está no mundinho dele, a gente acha que ele está no mundinho dele mas de repente ele sai com alguma resposta assim sabe, que eu estava perguntando pros colegas [...] A gente está trabalhando frações então é trabalhado com ele frações até porque, frações é uma coisa bem concreta pra gente trabalhar com ele fica mais fácil, até no início eu também achei bem complicado, como fazer essas adaptações.

Ele participa de tudo ele gosta, ele quer, ele é muito brincalhão também ele gosta de participar de tudo, educação física ele gosta de fazer, às vezes ele pega daí até sai correndo. Assim vamos supor quando estou trabalhando texto, texto na sala eu digo ó agora psiu tem que escutar a historinha, todo início de aula é uma história que a gente conta tem a história, depois a gente discute a historinha e tal, daí o livro que eu termino a história eu entrego pra ele, que ele quer o tempo todo ver. Ele participa na hora da leitura, quando eu estou escrevendo no quadro e as crianças estão escrevendo no caderno ou fazendo alguma atividade na folha a

folhinha eu entrego para ele igual só que a única coisa que ele faz é pintar os desenhos o que tem de desenhos. [...] e o segundo professor sempre com atividades conforme o que eu estou trabalhando, se é português ele está com português se é matemática ele está fazendo as atividades de números então, não é o mesmo porque aí então a gente seria fazer de conta e não é isso que a gente quer a gente quer que ele conheça os números, ele aprender a se virar futuramente, se ele não tiver capacidade às vezes de aprender agora junto com os colegas pelo menos ele vai conhecer os números. Na educação física ele vai tranquilo como nas outras nas aulas de literatura ele fica daí fica mexendo com livrinho, as aulas de artes ele faz o desenho dele com a professora de artes

A participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da sala e da escola se dá de maneira inclusiva e o aluno apresenta interesse, entusiasmo e bom desempenho na rotina escolar. Ele participa de todas as atividades propostas, trabalhos em grupos, desenhos, atividades de escrita, jogos, pesquisas, recortes e colagens, expressão oral, apresentações, com a turma.

Ele tem a segunda professora tudo o que eu dou de atividades na sala eu tento adaptar para ele a segunda professora também muito legal, ela estimula bastante ele faz um trabalho mesmo individual. É trabalhado com ele então assim, tudo a gente inclui ele sempre, não tem o porquê não, mas o ritmo dele é outro, por exemplo a gente trabalharia assim os animais, a escrita ele ainda não consegue, identifica algumas cores mas sempre na repetição, muito na repetição um trabalho assim bem repetitivo todos os dias, muito com o concreto, se eu estou trabalhando com os animais com os outros amigos, na escrita com ele é tudo grande, é um quebra cabeça, uma pintura grande.

Com relação aos entrevistados do grupo dois, os segundos professores, nos deparamos com uma realidade não diferente da apresentada pelo grupo um, as falas apontam que na sala regular de ensino a inclusão dos alunos com Síndrome de Down, relacionada à parte pedagógica, as atividades necessitam ser adaptadas para que ocorra a participação do aluno.

Ele participa bastante tem dias que até ele chega e pede para fazer, mas tem dias que ele chega e não quer fazer, não adianta forçar, mas ele é bem participativo o que a gente pede pra ele fazer ele faz, mas da forma dele, ele até comentou uma vez que a professora chamava os outros para ir ao quadro e não chamava ele aí a professora o chamou para ir no quadro e ele foi, ele fez da forma dele mas fez, ele participa bastante ele corresponde bastante fazendo o que a gente passa pra ele.

É assim a educação física agora sim depois das férias, a gente sempre tinha que puxar ele, ele não queria fazer, agora vamos fazer alongamento, saia da roda não queria ia brincar na casinha não queria, queria subir no murrinho, não queria de jeito nenhum eu sempre puxava, puxava insistia. [...] na aula de informática que eu percebia colocava ele na frente do computador, ele não tem total entendimento assim de letras para escrever, mexer no mouse, coordenação motora pra isso pensei como é que eu vou colocar ele na aula de informática, também sendo que eu não posso deixar ele só parado olhando se eu deixar ele a vontade, vai bater em todas as teclas vai puxar no mouse, vai mexer no fone, o que é que eu pensei vou colocar vídeos que estimulem bastante a repetição, oralidade e coisas que chamem a atenção às vezes com musiquinhas, às vezes com desenhos, foi o que eu consegui colocar. Na última aula, tentamos jogos para ver se ele conseguia alguma coisa, ele sabia que tinha que pular, se tinha que apertar no botão, ele ia pra frente se ele via que não conseguia, ele olhava para o teclado, olhava para tela, ele sabia que não deu certo, pensava o que, que eu tenho que fazer aqui, alguma coisa ele foi indo. Mas atividades dentro da sala de aula ele tem uma resistência, porque às vezes assim dependendo do que for ele olha diz não, a gente tem que ir insistindo olha que lindo está ficando, olha termine vamos fazer para ele concluir. [...] Mas foi um processo ao longo do ano no começo era mais difícil, mas agora não as atividades ele está aceitando mais ele está fazendo mais.

Ele participa de todas as atividades da sala, as atividades são adaptadas para ele para que o mesmo tenha um entendimento melhor ao realizá-las.

Nós procuramos adaptar conforme a professora está trabalhando, eu vou adaptando a atividade pra ele, então assim se ela está dando tipo ciências os animais então eu busco animais em figuras, em quebra cabeça e vou mostrando para ele e explicando até por que eu acredito muito da Síndrome de Down vai da repetição, então eu bato muito nas cores, nos animais nos objetos, repetindo para que ele vá assimilando, porque se eu fizer um dia e levar dois três para fazer novamente ele tem esquecido alguma coisa, eu vou trabalhando assim conforme ela vai dando lá eu vou buscando recursos para trabalhar com ele da maneira que ele vai entendendo porque tudo com certeza ele não vai pegar, mas alguma coisa ele aprende, então a gente vai adaptando.

Com relação às falas dos sujeitos acima sobre a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da sala/escola e a adaptação destas atividades ressaltamos que, para uma participação efetiva do aluno com deficiência nas aulas, o professor precisa definir estratégias de ensino e materiais necessários para garantir seu desenvolvimento na construção de uma prática pedagógica, pautada na realidade e na necessidade desse aluno.

De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações prática vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (MEC, 2006, p. 29).

O que os relatos referidos acima apontam, nos permite fazer uma reflexão sobre a inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular e suas implicações frente às adaptações curriculares, formação adequada dos docentes, e diferentes entraves para a concretização de uma verdadeira inclusão, a qual não depende apenas de documentos que lhe dê suporte legal, que a legitime.

Sob o ponto de vista de Carvalho (2009)

Constata-se que a presença de alunos com dificuldades e deficiências não suscita a construção de formas novas de ação, mas a reprodução, pelo professor, das formas “quantitativas” de avaliação de suas possibilidades de elaboração nas/pelas atividades. O que é oferecido ou exigido é frequentemente reduzido em quantidades e/ou complexidade [...]. A simplificação da atividade implica uma simplificação das especificidades que caracterizam o alunado com comprometimento do funcionamento mental e pode implicar também na restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem de transformação de seu desempenho (CARVALHO, 2009, p. 10).

Nesta perspectiva verifica-se que tanto os alunos com Síndrome de Down, quanto os professores enfrentam dificuldades relacionadas à adaptação das atividades. Neste processo, a

preparação e conscientização dos docentes é peça fundamental no desafio de criar um novo modo de ensinar e aprender no relacionamento educador x educando, “levando em consideração o atraso cognitivo que lhe é peculiar como parte do conjunto de sintomas que caracterizam essa síndrome” (PIMENTEL, 2012, p. 15).

Ressaltamos ainda que o aluno com Síndrome de Down não pode ser visto com menor desenvolvimento e sim com um desenvolvimento de forma diferenciada.

5.3.4 Escolha das Atividades a Serem Desenvolvidas na Sala de Aula para os Alunos com Síndrome de Down

D) Atividades desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down.

No Discurso do Sujeito Coletivo relacionado às atividades desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down, percebemos que o grupo dos professores regentes delega essa responsabilidade ao segundo professor para que o mesmo faça as adaptações necessárias referente ao tema que está sendo trabalhado.

Na verdade assim eu e o Segundo Professor, a gente passa assim, essa semana vou trabalhar isto como é que a gente pode trabalhar com ele, ele me traz algumas atividades, algumas sugestões, a gente fala só que a preparação da atividade é com o Segundo Professor é ele que vai em busca e vê o que pode estar fazendo em relação a isso, as vezes até a gente dá uma ideia, eu dou uma ideia, ele dá uma outra sugestão pra mim mas a elaboração das atividades em si fica a cargo dele. [...] vou trabalhar essa questão de verbo quem sabe você traz umas figuras, mostra algumas ações pra ele. [...] ele me traz algumas atividades me mostra, peguei essas atividades fica legal então é assim eu e ele mas a preparação para registro daí é com o segundo professor.

Na maioria das vezes até o segundo professor já traz as ideias, ele que traz todas as ideias pra gente daí a gente pensa, foi conversado aqui no início do ano na escola ele teria que trabalhar a mesma coisa só que adaptando para a realidade do aluno então ele vendo o que vai ser trabalhado ele já traz também, ele já traz adaptado vendo o que vai ser trabalhado no outro dia, isso exatamente ou no dia ai ele diz ó Professora sabe o que eu estava pensando sabe eu vi na internet isso, e isso então vamos trabalhar. O Segundo Professor busca material ai a gente pega faz, ele faz assim nossa ele é o braço direito esquerdo tudo porque nem sempre eu posso ficar do ladinho do aluno com Síndrome de Down, então ele que faz mais as atividades com ele, tenho a sala toda. [...] A gente interage direto o segundo professor sempre junto além de trabalhar com ele na sala me ajuda com todas as atividades com os outros alunos também. [...] Claro ele faz atividades diferenciadas mesmo quando a gente está trabalhando alguma coisa, mas tudo atividade relacionada ali ou se é com português é o mesmo tema, matemática com números quantidades relacionadas ao assunto não tem por que ensinar adição e ele fazendo adição não ele vai conhecer os números e as quantidades.

As atividades a serem desenvolvidas na sala de aula são adaptadas de acordo com os conteúdos a serem trabalhados com a turma.

Atividades grandes, adequar, matemática se é os números vai ser no EVA grande para ele, ainda não conseguimos trabalhar com o caderno normal digamos assim com ele pouco se

consegue ainda, são atividades assim que tem que trabalhar individual com ele, não deixo de trabalhar nada com ele, português estou trabalhando um texto estou trabalhando palavras com ele é no jogo é no alfabeto móvel nada assim como vou trabalhar os animais, mas com ele não dá não, é um trabalho adaptado. Claro que faço perguntas, ele vem ao quadro faz da maneira dele o mesmo assunto que estou trabalhando com os outros, mas só que mais individual com a segunda professora no sentido do material que está ali não é que com os outras a gente também não use o lúdico, usa mas com ele tem que ser muito mais.

A fala dos sujeitos do grupo dois segundos professores demonstram responsabilidade no que se refere à adaptação das atividades desenvolvidas na sala de aula, dando ênfase à coordenação motora, levando em consideração os conteúdos e as orientações do professor regente. Segundo Parolin (2006, p. 33) “estamos dando os primeiros passos em direção a uma escola que atenda as diferenças individuais de todos os aprendizes”.

Na verdade eu converso bastante com a professora na sala ela me passa o que ela vai passar para o resto da turma no geral, eu procuro uma atividade para adaptar com ele, que ele consiga fazer, mas do mesmo conteúdo que ela trabalha somente mais fácil assim pra ele do que pra turma pra que ele consiga fazer.

Geralmente eu vejo assim o que chama a atenção dele, uma vez achei interessante as raspinhas de lápis, [...] vou usando o material à medida que ele vai gostando, vai chamando a atenção, assim o que eu vejo, teve um dia que eu levei tudo o que eu tinha de material, levei pra sala, arroz, feijão, EVA, papel crepom, pedacinhos de revista recortada, cartolina, raspa de lápis, cola colorida tudo, o que eu tinha eu levei. [...] Os materiais que eu uso é de acordo com que chama a atenção dele, as vezes eu vejo que ele não tem tanto entendimento. [...] As atividades pra ele são adaptadas com bastante coordenação motora porque ele ainda não tem domínio, daí eu faço assim bastante recortes, colagem, pinturas porque até com pinturas ele ainda não tem delimitação de espaço, falta coordenação ele não tem noção de espaço, cores, coisas assim básicas, é o que eu trabalho com ele, [...] Uma vez ele pegou o caderno que ele tinha do ano passado que ele trabalhava, como havia sobrado muitas folhas eu estava usando o mesmo caderno com ele, comecei a mostrar os trabalhos dele, a foi você que fez vamos fazer de novo, pra ele ver o que ele já tinha feito, ele precisa de repetição [...].

As atividades são as mesmas realizadas com todos os alunos na sala de aula com algumas alterações, como a questão da escrita, os alunos copiam as palavras, no caso do aluno, eu dito letra por letra, utilizando palavras chaves e outros conteúdos trabalhados, adaptados conforme a necessidade do aluno.

Eu utilizo algumas atividades que são usadas na sala de AEE, e como eu te falei, eu vou adaptando conforme o que a professora regente passa os conteúdos para a turma em geral, ciências eu vou relacionar alguma coisa com ciências, português eu vou relacionar com atividades de português, muita coisa assim, por exemplo, ele não consegue fazer letras pequenas, sabe então eu trabalho muito na coordenação, a letrinha do nome dele eu estou trabalhando por que ele ainda não consegue, não tem coordenação precisa que a escola auxilie, ele já entrou na escola tarde, muita coisa ele ainda está na fase de prézinho sabe, é o que estou tentando fazer com ele muita coordenação, ele poderia estar bem melhor com certeza.

Em todos os sistemas, como ressalta Parolin (2006), os papéis se definem e se organizam cada um a seu tempo, à medida que as situações vão surgindo, não sendo diferente no sistema educacional.

Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos com Síndrome de Down, podemos perceber no Discurso do Sujeito do Coletivo do grupo um e do grupo dois, que os docentes estão se adaptando a uma nova realidade, a qual estão inseridos, no entanto “viabilizar inclusão em uma sociedade tão excludente como a nossa é um desafio e uma tarefa muitíssimo difícil” (PAROLIN, 2006, p. 31).

O ensino municipal de Lages conta com o “Projeto Segundo Professor para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – PNES” (2008), como podemos perceber, na fala dos sujeitos, a adaptação das atividades desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down tem ficado a cargo desses professores. Ao refletirmos sobre as falas anteriores percebemos que a falta de conhecimento e o despreparo de alguns deles, em relação ao aprendizado do aluno com deficiência, por diversas vezes dificulta o processo ensino-aprendizagem.

5.3.5 Avaliação do Aprendizado de Alunos com Síndrome de Down

E) Avaliação do aprendizado dos alunos com Síndrome de Down.

A efetivação da educação inclusiva é uma realidade, complexa e abrangente, em se tratando de alunos com Síndrome de Down.

A fala sobre o aprendizado dos alunos com Síndrome de Down dos professores regentes reflete sobre os avanços, mas também sobre as inquietudes que surgem no dia a dia, diante da complexidade, da busca de novos subsídios que os auxiliem na sua prática pedagógica com relação à avaliação, pois os mesmos sabem que há um longo caminho a ser percorrido para que ocorra uma verdadeira inclusão.

A aprendizagem dele é lenta assim, não é bem fácil, até mesmo porque ao mesmo tempo em que hoje está preparado, está disposto a fazer, amanhã ele não está disposto a fazer a atividade então tem o dia que dá certo, o dia que não dá certo, fica meio complicado a gente perceber um grande avanço assim dele, no momento, é com o tempo que ele vai dando respostas pra gente ao longo do ano o que foi passado pra ele, questão de ele estar assim se socializando com a turma, isso foi bem mais visível do que o lado de conhecimento dele. [...] O conhecimento ali da parte pedagógica mesmo a gente percebe isso devagar com o tempo durante o ano a gente vai percebendo em relação ao pedagógico também. [...] já está registrando as atividades, já tem mais interesse em fazer, já conhece oralmente, a gente perguntando ele já conhece as questões assim, na questão matemática, números, quantidade, outros conteúdos no português, a gente está trabalhando questões de gramática também, mas é tudo, mas na oralidade já o registro fica mais lento. [...] Assim conseguir perceber o avanço por isso que eu falei do lado afetivo dele, do lado de socialização dele, eu consigo perceber, anteriormente nossa até para ir ao banheiro ia segurando na mão da professora agora não ele está bem esperto ele faz as

coisas não precisa agente estar pedindo que ele faça, ele já está se orientando. [...] Eu percebo assim que ele tem capacidade tanto que a gente vê tantas pessoas com Síndrome de Down trabalhando normalmente, ele tem capacidade, falta é esse desenvolvimento que a gente tem que estimular mais ele do que ele está sendo estimulado, [...] Se você também não vai atrás, tu também não vai repassar nada pra ele, por isso que eu falei, talvez uma questão minha também da minha falta de interesse de procurar e saber mais sobre a Síndrome e o que estou fazendo hoje, com certeza uma falha de nós professores só recebemos os alunos e deu pronto acabou não generalizando, mas a maioria dos professores. A gente recebe está ali e a gente vai trabalhando conforme da, sem saber se está acertando, se está errando sem ter um conhecimento mais profundo sobre o que está trabalhando até mesmo na educação como um todo.

Eu acho que eles aprendem, tenho certeza que eles aprendem só que eles aprendem da maneira deles, um pouco mais lenta que eu entendo assim eu tenho que fazer a repetição. O aprendizado dele é assim é lento, mas existe tudo o que ele aprendeu ele não esquece por quê? Porque é bem batido, é bem estimulado não ficou ali só na hora de fazer, ele sabe o que aprendeu, o que foi falado pra ele, mostra a letrinha, mostra o que ele aprendeu, mostra as coisas que ele faz a gente diz aí que lindo ele vai um por um mostrar eles dizem que lindo ele diz “gado” então ele é assim eu vejo que ele é capaz, todos são capazes de aprender só depende assim de agente achar um caminho, pra cada um deles, eu te falei antes pode ter um, dois, três com Síndrome de Down um do lado do outro um vai aprender antes outro depois é igual aos outros.

O aprendizado dos alunos com Síndrome de Down é avaliado através da expressão oral, participação nas atividades em grupo, jogos, na matemática com material concreto, recortes e colagens perguntas e respostas acerca dos conteúdos trabalhados e interesse do aluno.

Nós eu digo nós porque é eu e a segunda professora a gente conseguiu bastante coisas com ele, no começo do ano ele era uma criança assim sem estímulos, sem ação, ele esperava até para jogar um papel no lixo, ele ficava ali olhando pro papel e ali ficava, hoje eu vejo que ele já tem bastante autonomia ao se levantar, hoje foi a prova de você não pedir, ele teve a iniciativa, então ele já tem mais iniciativa mais autonomia, ele participa no recreio as crianças estão sempre com ele, ele brinca junto ele é amigo da maneira dele ele participa então eu vejo que a gente conseguiu bastante nesse sentido da autonomia, da coordenação. Ele é uma criança alegre com o avô, com a mãe isso é a gente percebe na fisionomia dele com os irmãos mas falar não, tem que ser algo muito trabalhado com a fonoaudióloga para que ele consiga, não sei até que ponto se pode exigir da família.

A fala dos segundos professores segue a mesma linha da fala dos professores regentes, a qual destaca a avaliação no cotidiano escolar levando em consideração, o dia a dia do aluno na sala de aula. A educação inclusiva pode propiciar ao aluno com deficiência melhoria da qualidade de vida por meio de mudanças implantadas e assumidas tanto pelo poder público como pelos educadores.

Parafraseando Machado (2009), sabemos que para trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva, a escola necessita deixar de ser conteudista, seriada e classificatória. Segundo a autora, quanto à avaliação, a mesma deve se dar de forma qualitativa, observando os avanços obtidos pelo aluno com deficiência, sabemos, no entanto que muitas escolas utilizam o método quantitativo para esta avaliação. Percebemos ainda em nossos estudos que é utilizada também em algumas escolas a avaliação tradicional por meio de notas ou pareceres, acentuando assim as dificuldades destes alunos.

O aluno com Síndrome de Down tem possibilidades de aprender claro que um processo um pouco mais lento, por repetição, mas eu vejo assim a avaliação dele é no cotidiano, bom esse aluno não conseguia falar, hoje ele já consegue, ele não conseguia pintar dentro hoje ele já tem uma limitação maior, já sabe um pouco mais do que seu limite, na questão da oralidade não era muito hoje já está desenvolvendo um pouco mais, não socializava tanto nas atividades hoje ele já socializa mais. É um processo um pouco mais lento, ele é assim tem a saúde um pouco mais frágil [...] Mas apesar de faltar com frequência, não vou dizer que é muito também, tem vezes que ele falta uma ou duas vezes na semana tem vezes que é a semana inteira depende do tempo e do clima. Mas assim quando ele vem dá para perceber os avanços, tem demonstrado mais interesse nas atividades, ele socializa mais com os amigos, os colegas da turma, tem dias que ele chega que não dá nem de olhar direito pra ele, que ele já briga, eu tenho que chamar a atenção, mas no desenvolvimento da para perceber que ele tem um bom desenvolvimento, principalmente na coordenação motora.

A avaliação se dá de acordo com o aprendizado dele, do que ele absorve de conhecimento.

Ele aprende, mas em forma de repetição, essa autonomia ele já tem de comer sozinho porque segundo a mãe o que ela falou para a professora regente que em casa ele faz tudo sozinho, come sozinho, se veste, ele fala, ele é normal, mas aqui na escola é outra realidade a gente percebeu que ele não consegue realizar essas tarefas, ele não faz nada sem a gente pedir para ele, não tem autonomia de tomar decisão, ele não comia sozinho hoje ele já come. [...] no recreio ele age normalmente não precisa ficar ao lado dele, no aprendizado eu preciso estar sempre atenta com ele.

Ao analisar as falas dos entrevistados em relação à avaliação do aprendizado dos alunos com Síndrome de Down, podemos perceber algumas ideias equivocadas em conformidade com a parte pedagógica. O processo avaliativo dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades/superdotação é uma prática complexa, requer uma ação conjunta de todos os docentes envolvidos, indicando novos caminhos.

Como afirma Hoffmann (2007), esse processo tem por objetivo compreender e analisar o processo de ensino-aprendizagem. Uma avaliação individual que reconheça o potencial de aprendizagem, levando em consideração que esse aluno tem características diferenciadas e requer uma atenção especial. Concordamos com Mantoan (1998, p. 3), ao propor que:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

A avaliação dos alunos com Síndrome de Down requer responsabilidade, o processo avaliativo destas crianças precisam ser uma das adaptações a serem efetivadas no currículo para atendê-las. “[...] A avaliação precisa considerar seu esforço e seu avanço com relação ao conhecimento que já possuía anteriormente (PIMENTEL, 2012, p.95)”. Em síntese ressaltamos que cabe ao professor, considerar a diversidade alicerçando suas mudanças.

5.3.6 Contato família /escola sob a visão dos Professores de Alunos com Síndrome de Down

F) Relação família/escola de alunos com Síndrome de Down

Com relação ao contato com os pais de alunos com Síndrome de Down, os entrevistados destacam a relação entre família e escola, aproximação e distanciamento, suas causas e consequências na formação da personalidade e na complexidade do processo ensino-aprendizagem.

A mãe como já havia comentado ela é muito insegura, com relação à escola, é lógico filho a gente tenta proteger e quanto menor mais a gente quer proteger, então a gente percebia assim nela uma insegurança muito grande de estar deixando, qualquer coisa me ligue, ficava muito na escola. Mas ela também, muito presente que é um lado bom também tem que estar presente, anteriormente demais era tudo muito em excesso. [...] agora não ela vem ela traz a gente conversa bastante, muitas vezes ele está doentinho mas ela vem querer saber como é que está, ela tem uma presença aqui, uma participação, ela participa bastante da vida escolar dele, a escola, hoje está muito mais aberta, ela sentiu mais segura então ela já não tem tanto medo de deixar ele. [...] pelo que a gente conversa sempre todos os dias ela está ali enfim mora na frente da escola, sempre que ela pode, ela está aqui, e ela é uma pessoa assim, hoje posso dizer que ela é companheira e mais acessível. [...] Hoje é bem melhor o relacionamento ela participa das atividades tanto que às vezes ela vai à sala do AEE e traz as atividades para mostrar pra gente. [...] ela participa, está bem acessível, na verdade é bem participativa até às vezes demais, mais normal.

A gente conversa e tudo, mas sabe que às vezes ela não acredita no que é, parece que a irmã tem mais interesse em saber do desenvolvimento dele do que a própria mãe, o contato é muito pouco, ela vem pouco agora eu acho que é o padrasto que está vindo trazer e buscar, mas a gente fala as coisas pra ele, ele tem pouca reação [...] o contato com ela é olha hoje ele fez isso, ela diz a já tenho que ir porque deixei a outra filha pequena sozinha, nem da bola pra ele. Reunião mesmo nunca, a gente só pega ligeiro assim na porta eu te falei de início que ela não parece diferente do aluno da manhã que eu tenho que tem autismo que a mãe faz as mesmas coisas que a gente tem na sala ela fez o alfabeto em casa, pra ele as cores os números tudo ela fez em casa ela tirou foto, para fazer em casa. Com o aluno com Síndrome de Down não vejo isso eu fico muito triste de saber não precisa ser igual, mas falar pra ele saber que ele precisa ter regras eu fiquei sabendo que ele anda de bicicleta só dentro de casa, mas em casa em vez de fazer alguma coisa é brincando TV e comendo, é brincando TV e comendo a gente tenta conversar mais com ela mas ela sempre está com pressa.

Faço contatos com os pais através da agenda, no dia a dia, na escola, sempre que possível, através de conversas breves, nas reuniões com os pais, nas datas marcadas para tratarmos do aprendizado do aluno, enfim contatos contínuos e constantes.

O contato é pouco quem vem trazer geralmente é o avô então se a gente tem algum recado à gente reforça, porque pouco olham a agenda, se tem bilhete tem que avisar o avô, para que ele passe para a mãe ela veio umas duas vezes aqui na escola, então ela não é aquela pessoa presente, como eu tenho a aluna que é cadeirante a mãe está sempre ali, sempre me perguntando, a gente sempre conversando, sempre tem essa troca, e com o aluno com Síndrome de Down não, é pouco muito pouco, as duas vezes que eu consegui falar com ela, está tudo bem em casa, ele faz, ele fala. Esse contato de repente olha mãe a gente está fazendo assim com ele, você poderia fazer em casa também, se ela se compromettesse em levar nos atendimentos de

fonoaudióloga e de tudo o mais que a Secretaria Municipal de Lages disponibiliza para essas crianças. Mas esse é um problema que é difícil de ser resolvido foge do meu alcance independente da criança com deficiência ou não a família é a base, para que esse aluno tenha êxito na vida escolar à família é tudo.

Percebe-se nos relatos do grupo um, professores regentes e do grupo dois, segundos professores que algumas famílias têm comprometimento e responsabilidade, levando muito a sério a educação escolar dos filhos. No entanto algumas delas se ausentam um pouco dessa responsabilidade, relegando a segundo plano.

O relacionamento com a mãe é bom ela é bem presente sempre atenta com tudo o que a gente precisar ela faz, ela sempre está querendo saber, muitas vezes vou ali a casa dela conversar com ela é um relacionamento bom, das atividades da sala de aula ela não pergunta, ela pergunta mais do que tipo, por exemplo, o que ele comeu, a preocupação dela é mais de mãe em relação ao que aconteceu na rotina durante o dia na escola e não nas atividades, a preocupação dela é mais com a parte pratica do que com a parte pedagógica, mas quando tem a leitura que ele tem que levar o livro, ele leva e depois conta que ela leu com ele, as tarefas que eu mando pra fazer com a família ela faz traz tudo certinho ela, o pai também faz. É uma mãe bem presente.

Infelizmente o contato não é muito próximo, não é um contato muito presente não, assim quem trazia era a mãe pra escola, e às vezes a irmã, a irmã tem uma preocupação maior, quando ela vinha buscar, ela comentava coisas de dentro de casa, como ela ajudava, eu aqui comentava com ela como era na escola, pra gente tentar intercalar, uma coisa com a outra para fazer mais ou menos o mesmo trabalho, tanto que ela perguntava o que é que vocês estão trabalhando. [...] Quando a mãe trazia, eu não sei talvez pela desinformação, ou pela superproteção, não tinha muito aquele contato como é que é em casa como trabalhava, o máximo que ela falava é que ele é muito manhoso assim mesmo, ele é bardoso, ele quer fazer o que ele quer, mas não diz assim em casa eu estímulo assim, estímulo aquilo, ou vou por isso ou vou por aquilo, o contato maior que eu tinha assim sobre ele mesmo é com a irmã, só que daí a irmã começou a trabalhar e não veio mais trazê-lo.

O contato maior é com a mãe ela é bem presente sempre atenta com tudo, trabalhamos juntas, pois ela me auxilia com o que ele pode aprender e realizar em casa.

O meu contato é somente com o avô, é ele que aparece na escola então é com o avô que eu vou buscando informações, é com ele que a gente vai conversando, com a mãe é como já falei duas vezes que eu vi ela, não deu para conversar, ela conversou com a professora regente no início do ano, eu não sei até que ponto ela é aberta para ouvir a gente para aceitar, para ajudar, mas poderia sim ter esse contato mais frequente, mais próximo dela para que ele pudesse em casa continuar o trabalho que a gente está fazendo aqui. [...] fazer ele trabalhar, estimular, isso eu tinha vontade de passar para ela, dizer faz isso para ver que dá resultado, mas é só com o avô, mas ele só pega as informações, não consigo fazer com que ele dê continuidade ao trabalho que a gente faz aqui. Pudessem falar pra ela ó aqui o aluno come, faz em casa, mas ela não é presente aqui, ele já teria melhorado bastante se isso acontecesse. [...] Se não trabalhar família e escola juntos a criança vai se confundir, ela sai da escola, comendo sozinha e com autonomia e chega em casa ela ganha tudo nas mãos, ela não é estimulada, não mandam fazer nada chega senta no sofá para assistir TV, chega no banheiro tira a roupa e dá o banho que eu imagino que é assim, aí o meu trabalho tenho que começar tudo de novo, é pouquíssimo resultado o que seria diferente se tivesse a família junto ajudando.

As falas dos professores entrevistados revelam alguns entraves relacionados ao distanciamento da família em relação à escola e suas práticas essa ausência gera desconforto aos professores e acaba por interferir no processo ensino-aprendizagem do aluno com Síndrome de Down desenvolvido em sala de aula. O contato família - escola é um diferencial na aprendizagem dos alunos, e quando se trata de alunos com Síndrome de Down, esse contato se torna imprescindível.

Na sequência a análise das falas do terceiro grupo de participantes da entrevista às mães dos alunos com Síndrome de Down, no grupo três elencamos categorias diferenciadas do primeiro e segundo grupo.

As categorias foram codificadas pelas letras A, B, C, D, para uma melhor compreensão do procedimento de análise a apresentação dos resultados.

Quadro 03 – Categorias elencadas - mães de alunos com Síndrome de Down–(MA) para a apresentação dos resultados e uma melhor compreensão do procedimento de análise

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL CATEGORIA	MÃES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN.
A	Expectativa da família em relação à escola	X
B	Participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades	X
C	O olhar criterioso dos pais em relação a avaliação do aprendizado do filho com Síndrome de Down	X
D	Contato família /escola sob a visão dos pais de alunos com Síndrome de Down	X

5.3.7 Expectativa da família em relação à escola com relação ao seu Filho com Síndrome de Down

A) Expectativa da família em relação à escola

No discurso do sujeito coletivo do grupo três, mães dos alunos com Síndrome de Down, as entrevistadas relatam suas expectativas em relação a escola, e sua contribuição na educação

de seus filhos, como também a importância de professores responsáveis e comprometidos com o trabalho.

Eu espero que eles me ajudem como eles tem me ajudado, graças a escola, ele hoje é o que ele é, claro que a família hoje manda muito, mas a escola é muito importante faz parte da vida dele também, a escola para ele é uma segunda família pra mim e para o meu marido eu estou falando por ele porque nós pensamos igual. A escola para nós é a segunda família dele, nós somos a primeira e a escola é a segunda, é o complemento as duas coisas junto, para ele evoluir cada vez mais e progredir sabe, por isso que eu tentei qual é a mãe que ia se submeter a ficar três anos sentadinha naquelas cadeirinhas baixinhas ficar sentadinha lá, ajudava até a professora trocar a fralda das outras crianças, apontava os lápis deles eu ficava lá, a diretora era um amor pra mim quando eu falo nela ui, a compreensão que ela teve comigo assim ela deixava eu ficar lá. [...] eu queria que ele se comunicasse com os outros, eu não queria esconder ele, queria mostrar para o mundo queria e quero (choro) que ele é igual aos outros que ele tem o lugar dele, no último ano do pré dele teve uma vó de uma criança que estava na sala dele, veio perguntar para mim porque que ele está ali na sala é porque você é muito amiga da diretora, porque que ele não está numa escola especial para Síndrome de down ele está ali ele não entende nada não sabe ler não sabe escrever não faz o que os outros fazem.

Eu quero que ele chegue a uma faculdade, que ele faça, mas isso foi há um tempo mais atrás, hoje eu sei que ele vai ter um atraso, a professora vai dar nota sete para ele em uma folha em branco, eu fico muito triste, ele recebeu sete nessa tarefa, depois também fui entender que elas precisam dar nota para ele, e no boletim dele a nota é sete, é uma coisa que precisa ter. [...] eu penso será que a professora não podia ter pego a mãozinha dele desenhado um ser vivo do jeito dela, depois ele desenhava do jeito dele, só tinha bolinha, e um sete como nota fiquei muito triste, eu comecei analisar mas daí eu estou querendo avançar muito, eu sei que ele tem o atraso dele, tenho que me acalmar, tenho que ver e ir fazendo os atendimentos que eu possa levar ele na escola que eu possa ajudar a professora, eu tenho que ter paciência. [...] A professora tenta colocar mais fácil para ele, as vezes dizem o que é igual para um é igual para todos mas as vezes tem que mudar um pouco, não querem fazer a diferença mas tem que ser, da escola assim falta muito, muita preparação ele entrou em dois mil e seis quando o tema foi debatido em uma novela da Globo onde a tinha a personagem Clarinha ai eu fui conhecer a escola e foi totalmente diferente do que eu imaginava, uma escola organizada.

Eu queria que eles ensinassem um pouco mais, por que assim eu acho que lá o professor ele mais brinca com ele que faz as coisas, é isso que eu acho ele tem bastante para aprender, se falar com ele direitinho ele vai fazendo, mas o professor tem dó dele ai tira mais para brincar, eu acho assim pelo menos, eu já vi também.

Eu espero assim graças a Deus tanto da creche quanto na escola com as crianças todos eles porque eu tenho outro filho, que perdeu a audição, então tanto um quanto o outro, não teve assim aquele negócio de as crianças acharem esquisito ou estranho, todas elas porque a gente acompanha, como se não fosse, normal do mesmo jeito com todas tratam ele, até as professoras, então eu espero que continue assim, aprenda no tempo dele, cada um tem o seu tempo, eles mais ainda, tem o tempinho deles então e que acompanhe que a escola acompanhe o crescimento dele. [...] é isso que eu espero da escola que continue do jeito que elas estão levando ele, tão levando bem eu estou gostando, o desenvolvimento dele está aparecendo e assim de tudo no geral eu acho assim que ele está bem. Agora é obrigatório eles irem para a escola, mas mesmo que não precisasse por eu ia por ele na escola, mesmo que quando ele entrou já não era preciso, isso foi a sete anos atrás.

Ao analisar as falas dos sujeitos percebe-se que as mães apontam com otimismo, aspectos detectados em relação à escola nesta trajetória de seus filhos com Síndrome de Down, as mesmas conseguem perceber resultados positivos, mas alguns entraves ainda permanecem.

Salientamos que neste contexto, um dos grandes entraves é articular o pensamento comum entre família e escola para que cada um desempenhe seu papel com responsabilidade. Sonho não basta, o desafio é transpor barreiras e romper paradigmas impregnados, a inclusão de alunos com Síndrome de Down envolve complexidade.

Ainda na visão das mães, muitas dificuldades relacionadas à inclusão persistem porque não foram ainda bem resolvidas, a lei determina que as escolas recebam os alunos com deficiência, no entanto as questões como o espaço físico, a formação do professor, a relação família x escola entre outros, são entraves para uma verdadeira inclusão.

Sendo assim para Mantoan (1998):

Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN 1998, p. 51).

Para a autora é importante a integração de todos os envolvidos no processo educativo, não só os professores e os profissionais da escola, mas também as famílias, transcendendo o espaço escolar por meio da educação, reinventado e ressignificando a educação a todo o momento. Um novo espaço articulado com responsabilidades conjuntas entre todos, auxilia os alunos com deficiência na superação de seus próprios limites levando em conta as especificidades de cada um e sua participação no processo educacional.

5.3.8 Participação do Aluno com Síndrome de Down nas Atividades da Escola

B) Participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades

Com relação à participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da escola a fala das entrevistadas do grupo três, as mães dos alunos com Síndrome de Down, relatam que a participação se dá de acordo com as atividades que estão sendo realizadas.

Ele participa de tudo eu sempre estou lá tem o segundo professor eu sempre pergunto para ele, ele participa, a professora disse que não sabia que ele gostava de ir no quadro, eu disse para a professora que comprei um quadro ele risca assim tudo, daí eu disse para ela, ela disse que bom que você me avisou, que ele gosta, ele fica bem feliz quando vai no quadro, ele faz os rabiscos dele lá mas ele gosta, para ele não se sentir diferente dos outros, ele participa de tudo, ele vem contando, o que ele comeu de lanche ele vem contando o que ele fez, me mostra os desenhos até guardei ali os desenhos dele então é assim do jeitinho dele ele participa. [...] a

educação física ele quer fazer igual, às vezes o segundo professor quer que ele sente um pouquinho, quando está meio gripadinho, o segundo professor não deixa ele fazer muito esforço, mas ele vai para a roda junto com os outros eu percebo tudo estou ali por perto.

Segundo as professoras que eu pergunto ele participa de todas as atividades, do ajudante também ele tem o dia dele, ele ajuda sei que ele faz o que o outro coleguinha faz, ele é tratado normal como os outros. Me perguntam se tem algum preconceito, não na escola mas fora dela sim. [...] o médico me disse que é na hora da divisão das células que se dividem errado. Não se culpem com o que aconteceu não foi nada que vocês fizeram de errado. Não tem o que fazer é só estimular, estimular e estimular.

Bom eu não sei dizer por que eu não vi nada que ele fez ainda, os desenhos, tarefas nada eles não mandam pra casa, na sexta feira que eu vou pegar as atividades que ele fez na escola. [...] A escola não tem atividades em outros horários pelo menos eu nunca assisti. As atividades realizadas na escola, mas eu não tenho como ir, e ele não participa, quando tem passeio da escola ele vai, com as professoras.

O acompanhamento dele assim como eu falei tem coisas que ele se propõe a fazer agora tem coisas que não adianta que ele não faz, quando ele diz não, pode ficar na sua que ele não vai fazer, ele é assim e tem coisas que ele faz que é uma beleza, depende o dia o humor dele, se tiver bom, só que assim ele não é de brigar, ele não é de bater, ele é calmo, ele é assim como diz meu marido, ele é forte na opinião dele se ele diz não é não, se ele está concordado de fazer, tudo bem, ele faz, brincar ele brinca normal com as outras crianças, em casa também é normal, também faz algumas birras eu digo guarde ele diz não, eu digo guarde os brinquedinhos ele diz não. [...] na escola eu acredito que seja a mesma coisa até porque eu já perguntei para as professoras ele faz. Só que quando não está de bom humor ele não faz muito preguiosozinho, mas é deles também, para pintar ela diz tem dias que ele pega o lápis, mas está numa moleza, não vai, mas têm dias que ele faz num instantinho, nas atividades extraclasse ele sempre vai.

Algumas atividades precisam ser adaptadas, levando em conta todo o ambiente de aprendizado, as atividades e os materiais na sala de aula e fora dela, neste sentido:

Cabe ao professor zelar para que todos os alunos participem de cada atividade, valorizando a importância individual na construção de conceitos, oferecendo caminhos alternativos que permitirão a cada aluno adquirir novos conhecimentos escolares (PAROLIN, 2006, p. 233).

Na fala das entrevistadas percebe-se que apesar das barreiras que surgem dentro do contexto escolar com relação às atividades, as mesmas salientam que os alunos com síndrome de Down encontram na escola, alternativas para uma aprendizagem contextualizada, rompendo estereótipos, ou seja, tornando a aprendizagem significativa.

5.3.9 Avaliação do Aprendizado do aluno com Síndrome de Down na visão dos pais

C) O olhar criterioso dos pais em relação a avaliação do aprendizado do filho com Síndrome de Down

As entrevistadas do Grupo três as mães dos alunos com Síndrome de Down relatam em suas falas as dificuldades e os conflitos que sentem em relação à aprendizagem de seus filhos.

Ele aprende muito lentamente, ele consegue, mas tudo no tempo dele, ele consegue tudo não adianta atropelar, se ele está na letra A não adianta ir lá no Z, ele não vai, ele sabe as letras do alfabeto, para ler eu coloco o nome do irmão ele já sabe, o nome dele ele já sabe fazer, tudo com calma.

Claro que a gente queria mais, eu digo um tempo atrás eu estava muito ansiosa, muitos dizem que ele já podia estar lendo e escrevendo a gente escuta de um uma coisa, aí eu disse não ele vai ter o tempo dele, não adianta correr, depende de a gente levar e tem que ir com calma mais assim dizer bom não está, ele vai eu sei que ele vai, vai ter que ser bem trabalhado, muita paciência, teimosinho que ele é, e para estudo ele dá tchau para as profs. bom feriadão, ele quer férias, até segunda ele diz, aí eu digo não amanhã tem aula. Mas quando chega na hora de ir para aula ele quer ir. Estava mais empolgada porque eu achei que a coisa ia ser um pouquinho mais fácil e mais rápido, mas estou vendo que vai ser um pouquinho mais difícil, devagar e bem trabalhado ele é de dispersar não sei se é uma fase mas tomara que mude um pouquinho.

Eu acho que ele não sabe nada, porque a gente dá as coisas e ele não sabe, já faz bastante tempo que ele está naquela escola, já faz dois anos, ele só faz risquinhos, bolinhas, não tem muita evolução.

Ele está assim agora ele pinta direitinho, antes pintava tudo não tinha noção, agora ele já sabe que não pode passar da linha, ele já ponha o nome naqueles pingados, que elas mandam, ele já faz sozinho, para segurar o lápis, esses lápis, a mãozinha dele não conseguia segurar agora já está conseguindo, ele já segura normal o lápis para escrever, tem cores que ele já conhece, já sabe mostrar se você pede uma cor, vermelha, amarela ele já sabe te dar, ele está indo, com o tempinho dele ele está indo, está aprendendo, vai chegar lá. [...]ele se vira sozinho desde colocar uma roupa, agora o pai dele está ensinando ele arrumar o nescrau dele, que era tudo eu que arrumava agora ele chega pega a xicrinha dele, só que faz uma bagunça total, mas está aprendendo arrumar o nescrau dele, está se virando ele começa e termina, ele sempre teve autonomia, se vestir, pentear o cabelo, tomar banho, essas coisas se enxugar, as vezes ele troca a camiseta põe ao contrário, aí eu vou lá explico, ajudo, mais o restante tudo ele faz sozinho porque ele sabe, ele pode, o tênis ele está aprendendo ele não consegue dar o nó, amarrar mas ele dá os nozinhos dele, é coisas do dia a dia que ele que ele está aprendendo que vai fazer a diferença, que serve pra ele, vai trazer benefícios pra ele.

Ao questionar as entrevistadas sobre a aprendizagem de seus filhos com Síndrome de Down obtivemos enfoques diferenciados em relação ao assunto, as mães colocam o fato de seus filhos apresentarem uma aprendizagem diferenciada dos demais alunos da sala de aula, ou seja, uma aprendizagem mais lenta.

Percebemos na fala das entrevistadas que ao matricularem seus filhos com Síndrome de Down em uma escola regular, havia uma expectativa muito grande em relação ao aprendizado do mesmo, o que causou frustração ao avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Na opinião de Mantoan (1998), percebemos que:

A formação do pessoal envolvido com a Educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias. Enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária

para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN, 1998, p. 51).

Diante do contexto com relação ao relato das mães, observamos que um dos fatores que interferem na avaliação do aprendizado dos seus filhos com Síndrome de Down é a falta de informações corretas, que acabam por criar concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e a incerteza sobre os progressos que seus filhos podem alcançar.

Outro fator importante que dificulta a compreensão das mães em relação à aprendizagem é a interferência dos valores sociais, culturais e familiares.

A mediação família escola é um fator primordial, pois os dois são diretamente responsáveis na mediação do conhecimento que deve ser realizado em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem.

5.3.10 Contato família/escola sob a visão dos pais de alunos com Síndrome de Down

D) Contato família /escola

Em relação à fala das entrevistadas podemos perceber que o contato das mães dos alunos com Síndrome de Down com relação à escola revela um misto de sentimentos intensos que se complementam amorosidade, gratidão, dúvidas, incertezas, paciência, compreensão sendo neste emaranhado de sentimentos que se dá o contato entre família e escola.

A escola é muito compreensiva comigo e com ele, desde a direção, os alunos, as merendeiras, o nescou as comidinhas dele tudo o que elas fazem, podem achar que é pequeno, mas para mim tudo é muito importante, elas me levavam lanchinho na sala quando eu, ficava lá com ele, (choro) a escola é tudo por isso que eu não tiro ele dessa escola poderia pôr em uma escola particular, fica ai por que eu tenho contato com a escola, eu posso fazer as coisas com ele, ele vai fazer até fazer a 8ª série. A escola hoje para mim é um dos suportes, a diretora é um amor de pessoa, a professora eu tive muita sorte de pegar ela já deu aula para ele outra vez só tenho a agradecer, ele veio para mostrar que existe o bem, mostrar o lado bom da vida.

Eu me culpava muito porque eu fui conhecer a segunda professora assim bem depois porque eu só ia assim o primeiro dia que eu levei ele, que eu gosto de levar no primeiro dia para conhecer o professor, mas o segundo professor nunca está no primeiro dia às vezes até demora um pouco mais, tanto que este ano ficaram bem preocupados porque ele não ia ter segunda professora, eu falei como que não, mas claro que ia ter, elas disseram vai lá no psicossocial e pede, alias ela disse tem que ter um laudo ai eu perguntei para a diretora quem tem que correr atrás é a escola, se é comigo eu estou indo, pensei comigo né, e fui daí lembrei que tinham me ligado no ano passado que ele tinha uma avaliação, mas eu já tinha feito os atendimentos todos, pensei que avaliação é essa daí era da segunda professora então ta, coloquei na agenda dele que ele não ia na aula para fazer a avaliação do psicossocial, a professora estava um tanto apavorada, trinta crianças e ele com Síndrome de Down eu

reconheço que é difícil, elas são mais devagar, desatentos e tem que ter muita paciência, fizemos avaliação, elas falaram que ele tem segunda professora, [...] a minha relação com as professoras é assim até não tenho muito contato com elas porque eu ponho ele na topic, só venho no dia das mães, em homenagem, alguma coisa, ai não tem aquele tempo para conversar realmente, para saber como é o andamento dele, como é que ele se comporta em uma sala de aula. Agora que a escola mudou por causa do temporal estou levando ele e ai tenho um tempo maior para conversar com elas. Adoro levar ele, mas era um pouco longe ai ele ia de topic para não cansar muito.

Eu só vou buscar e levar ele, mas as vezes eu converso com o professor o que ele fez, ai ele passa, quando minha filha não estava trabalhando ai sim o professor falava e ela ensinava pra ele tudo, agora ela trabalha e fica só eu e os dois pequenos, ai eu não tenho muito tempo para ensinar, tenho uma menina pequeninha, daí toma muito tempo fazer comida, limpar a casa e sou só eu, não tenho estudo ai não tenho nem como ensinar.

Toda semana eu vou, quando eu não vou é o meu pai, porque quem leva e busca é o meu pai, então meu pai sempre pega ele na sala e pergunta como é que ele está e como é que ele foi isso todo dia, daí a hora que ele chega ele diz ó a professora disse que ele fez isso, fez isso então eu estou sabendo, ele pergunta daí ele me fala. Quando ele diz olha a professora hoje não falou nada dele ai no outro dia ele pergunta, ontem eu não perguntei a senhora não falou então o que aconteceu com ele ontem, o meu telefone no caso entre eu e a escola é meu pai ele pergunta todo dia, e é assim com todos os meus filhos que estudam lá ele sempre pergunta para as professoras se está tudo bem e me passa. [...] elas mandam atividades geralmente todo final de semana ele tem tarefa, elas não mandam muito assim tarefa mais é trabalhinhos para ele fazer em casa, desenhos para ele pintar, nome para ele passar por cima, sempre uma coisa ou outra elas mandam, é como as outras crianças eu faço sempre atividades com ele, porque precisa repassar o que ele já aprendeu.

A participação da família na vida escolar de seus filhos com Síndrome de Down tem um papel fundamental, pois tanto a escola como a família tem a função de educar e oferecer apoio frente às situações e adversidades que surgem na escola e na vida de uma criança com deficiência.

Os pais juntamente com os professores podem exercer o papel de mediadores do processo ensino aprendizagem, todos os pais têm o direito e o dever de participar, mas cabe a eles decidirem de que maneira e quando essa participação vai ocorrer.

Cabe ressaltar que a esta preocupação em relação ao contato entre família e escola já ficou expressa na Declaração de Salamanca (1994) em suas diretrizes de ação no artigo 58: “O Ministério da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade (...)” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 58).

E continua, no artigo 61: “Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (...) na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 61).

Portanto cabe à família e à escola conviverem de forma harmoniosa, a escola abrindo suas portas para à família, e vice-versa. De fato uma verdadeira participação, dividindo e somando conhecimentos sobre a criança com Síndrome de Down, mantendo assim uma relação de igualdade entre ambas as partes.

Considerando o que foi estudado durante toda a trajetória desta dissertação, conversando, dialogando, trocando ideias com vários autores, e olhando de uma maneira ousada, partimos do contexto de que na educação inclusiva, há a necessidade de adaptar regras, estabelecendo que cada aluno é um aluno e deve ser percebido na sua individualidade, inserido na sua totalidade, não apenas garantindo o acesso, mas sim a sua permanência e uma educação de qualidade, cada criança é um novo desafio partindo da visão que cada uma é especial com suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura...Um encontro!
(Fernando Sabino)

O presente estudo teve como propósito analisar as políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Lages. As inquietações que surgiram no decorrer do estudo foram salutares para pesquisarmos ainda mais sobre o assunto. O tema inclusão de alunos com deficiência é mundialmente discutido e no Brasil essa discussão está em andamento há quase cinco décadas, no entanto, sabe-se que discutir educação inclusiva em todos os seus aspectos não é uma tarefa fácil.

Tivemos a oportunidade de nos aprofundar partindo da teoria sobre os aspectos relacionados à educação especial. Durante este processo, saímos da condição de mero expectador para a condição de pesquisador. Partindo dos objetivos inicialmente definidos, e dos muitos questionamentos surgidos, no que diz respeito à legislação, as leis citadas no decorrer da pesquisa, contemplam a igualdade de oportunidades, determinam que todos têm os mesmos direitos e acesso à educação, no sentido de que não pode haver preconceitos ou discriminações de qualquer espécie, todos necessitam ser respeitados na sua individualidade.

Sendo assim, na contemporaneidade a discussão em torno do tema inclusão escolar continua sendo uma problemática que se configura na educação brasileira. A educação inclusiva teve avanços significativos, mas, constatamos no decorrer das investigações, várias contradições, desde o acesso do aluno com deficiência no ensino regular, a sua permanência e todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem. Desta forma, fazem-se necessárias efetivas políticas públicas para que se consiga obter maiores resultados e o atendimento a todos os educandos indistintamente.

É importante ressaltar que a proposta das políticas de educação inclusiva no País pode ser vista sob dois olhares distintos, o olhar técnico baseado em estudos e pesquisas e o olhar do

modismo o qual sofreu influências da cultura norte americana, esquecendo-se das particularidades em que a educação brasileira está inserida. Essa realidade com a qual nos deparamos durante os estudos realizados e diante das falas dos entrevistados, com relação aos alunos com deficiência e o processo ensino-aprendizagem nos mostra que uma grande maioria das crianças com deficiência encontra-se à margem, excluída na própria inclusão.

Encontramo-nos diante de um paradoxo entre a ideologia e o modismo, incluir significa desmistificar, colocar em prática, superar preconceitos, buscar de forma verdadeira a educação inclusiva, portanto é um grande desafio para a educação brasileira como um todo, a qual dependerá de esforços coletivos e mudanças de posturas.

Aprender é essencial para o ser humano, a educação é um direito humano e os alunos com deficiência fazem parte deste contexto escolar, as escolas necessitam modificar-se para atendê-los. No tocante a questão da inclusão de alunos com deficiência, para algumas instituições, receber este aluno e realizar a sua matrícula representa uma forma de inclusão, quando na prática de fato não é assim que acontece. A inclusão em termos práticos implica em participação e aprendizagem desses alunos ao longo do processo escolar, dando-lhes condições e recursos para enfrentar os desafios.

Garantir o acesso dos alunos com deficiência nas escolas regulares não é suficiente para que a educação inclusiva se concretize. Muito se tem falado, refletido e discutido sobre inclusão escolar, mas por diversas vezes, diante da falta de uma proposta pedagógica, constatamos que o que ocorre em diversas escolas, até o momento, é a integração escolar e não a tão esperada inclusão. Necessitamos para isso de políticas e práticas educacionais efetivas, caso contrário permaneceremos adormecidos diante da integração escolar, preservando a retórica de que estamos apenas iniciando um longo processo educacional inclusivo.

No contexto escolar lageano, os estudos revelam que, em termos de inclusão dos alunos com Síndrome de Down, encontram-se diferentes práticas escolares. As escolas favoráveis a essa proposta, indicam que os professores sentem-se despreparados para trabalhar com a diversidade, como observamos ao analisar os dados coletados nas entrevistas, outras mesmo sem perceberem, apresentam algum tipo de resistência à presença das crianças com deficiência, fato este observado durante o período da coleta dos dados. Existem ainda as escolas que mesmo estando abertas para receber os alunos com Síndrome de Down, nas suas práticas pedagógicas apresentam contradições, o que leva a exclusão destes alunos.

Na educação inclusiva, as diferenças não podem ser vistas como problemas e sim como uma forma de diversidade, não podemos ficar alheios a essas dificuldades. Vale ressaltar que

as leis que integram as políticas públicas de educação inclusiva são contraditórias e possibilitam interpretações diversas.

É importante que, de fato possamos compreender o que realmente está ocorrendo em termos de inclusão escolar. A falta de formação dos professores é um dos pontos primordiais. Percebemos, por meio das entrevistas, um pouco de suas angustias e seu despreparo, pois os mesmos se sentem sozinhos neste processo e entendem que as ações acontecem de forma isolada, não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiência, neste caso, os alunos com Síndrome de Down.

Levando em conta que o objetivo do presente estudo é analisar as políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Lages, escolas estas que contam com o projeto do segundo professor (bidocência), se fez necessário entrevistar os professores regentes, segundos professores e as mães dos alunos com Síndrome de Down, para traçar a trajetória escolar dos mesmos diante da inclusão escolar.

Ficaram evidentes no decorrer da pesquisa que os alunos com Síndrome de Down apresentam diferentes situações de aprendizagem e cabe ao professor reconhecer as potencialidades de cada um. Percebemos também ao realizar as entrevistas, que estes alunos, antes de iniciarem o processo escolar regular, passaram pela escola especial.

No decorrer da pesquisa observamos algumas contradições em relação à visão dos professores e dos pais, diante da situação de aprendizagem destes alunos. Quanto aos professores regentes observamos a preocupação de adaptar as atividades, mas demonstraram angustias e incertezas presentes no seu dia a dia ocasionadas pela falta de uma formação adequada para trabalhar com alunos com Síndrome de Down. Percebemos também a atitude destes professores, em relação à adaptação das atividades, os quais transferem a responsabilidade para que as adaptações necessárias referentes ao ensino aprendizagem do aluno com Síndrome de Down seja realizado pelo segundo professor.

Com relação aos segundos professores, conforme as entrevistas realizadas, os mesmos relatam a falta de conhecimento e o despreparo como um dos entraves para a realização de um trabalho de qualidade. Ainda no que diz respeito ao grupo de professores os estudos apontam a dificuldade apresentada por eles no contato família-escola, algumas famílias não correspondem à expectativa de articulação do processo ensino-aprendizagem. Sabemos que um dos caminhos para a construção da escola inclusiva, é o engajamento entre família e escola no sentido de contribuir no desenvolvimento destes alunos.

Os pais apresentam uma expectativa positiva em relação à trajetória de seus filhos no ensino regular, ressaltam que a lei determina as escolas que recebam os alunos com deficiência e que no entanto, algumas dificuldades tais como o espaço físico, a formação do professor, a relação família x escola entre outros, são entraves para uma verdadeira inclusão.

As dificuldades citadas pelos professores neste estudo são preocupantes em relação à inclusão, reforçam a importância da implementação de ações governamentais que garantam uma formação de qualidade para que os mesmos possam atuar com estes alunos.

Os participantes da pesquisa ressaltam ainda que atitudes políticas de inclusão escolar deveriam ser tomadas pelos órgãos competentes, proporcionando aos alunos com deficiência, ensino adequado às suas necessidades específicas, garantindo assim a sua aprendizagem, reforçando a importância da participação ativa dos educadores e dos pais neste processo de ensino-aprendizagem.

Em face ao quadro apresentado, tornam-se evidentes alguns obstáculos tais como a falta de conhecimento dos educadores, da família e da sociedade em geral com relação à educação inclusiva. O processo de inclusão dos alunos com deficiência é importante para todas as crianças e para suas famílias tornando a sociedade verdadeiramente inclusiva. A efetiva formação de professores para um trabalho de educação inclusiva possibilita à escola e à sociedade realizarem ações práticas e significativas que despertem o interesse e oportunizem as pessoas a refletirem e conviverem com as diferenças.

Vivemos num País composto por várias diferenciações de gênero, étnico-racial, histórico e cultural. O diálogo e o respeito com o diferente e ações coletivas promovem a inclusão social de todos independente de raça, cor, gênero, credo e cultura.

Diante dos estudos realizados percebemos que a inclusão dos alunos com deficiência não está implantada em sua totalidade. O que por diversas vezes identificamos é uma integração entre os alunos (ditos normais) e os alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Essas mudanças precisam concretizar-se, tanto no âmbito da sociedade, que convive com práticas discriminatórias nos mais diferentes sentidos, como também nos espaços educacionais, uma vez que pensar na educação inclusiva é pensar na conquista e no exercício da cidadania. A escola, assim, é um dos espaços onde o indivíduo adquire saberes que lhe permitem reconhecer seus direitos.

Observamos a importância da formação dos professores para que exerçam seu papel de educadores e atuem de acordo com as diversidades apresentadas pelos alunos com deficiência. Para que a inclusão escolar possa ocorrer de forma efetiva e alcançar seus objetivos na escola

de acordo com o esperado não só pelas famílias envolvidas, mas também pelos profissionais responsáveis e participantes em sua educação e no convívio diário.

Outro ponto significativo encontrado no decorrer da pesquisa, com relação aos alunos com Síndrome de Down incluídos no sistema regular de ensino, é a falta de informações da família, da sociedade em geral e dos profissionais envolvidos no processo da educação inclusiva, o que acaba gerando preconceitos de formas sutis em relação a essa condição genética.

Neste sentido, é interessante lembrar que a Síndrome de Down não é uma doença, que se adquire. A pessoa com Síndrome de Down apenas tem uma condição genética diferente do resto da população. Neste caso, a informação é a principal e a melhor solução para o preconceito. Alguns conceitos errados permanecem no imaginário social dificultando o real entendimento do que realmente é esta síndrome.

A inclusão precisa começar pela conscientização das pessoas. Para tanto, não somente o professor precisa de formação adequada, mas todos os envolvidos no processo educacional para que assim como não só na sala de aula o aluno com deficiência sintá-se incluído, também na hora da merenda, na ida ao banheiro, no recreio e etc.

Os resultados obtidos no decorrer da pesquisa reforçam a importância de demonstrar que a inclusão de alunos com deficiência é um processo para além das arestas da escola, portanto, difícil de ser aceito. A intenção nesta reflexão é de propor mudanças de paradigmas que eliminem barreiras às quais impedem uma efetiva inclusão destes alunos.

Como educadores estamos acostumados a ficar na zona de conforto e receber “receitas prontas”, nos recusando a mudanças. Esta tradição é um dos entraves com o qual nos deparamos com relação à educação inclusiva. Sentimos uma sensação de impotência diante da presença dos alunos com deficiência, sabemos que “essas receitas” não poderão ser utilizadas com estes alunos com características diferenciadas dos ditos “alunos normais”.

Mudar concepções arraigadas em nome do novo modelo de educação inclusiva não será tarefa fácil. Os resultados aqui encontrados nos mostram a necessidade de novos estudos e de um (re) pensar sobre a inclusão escolar e os parâmetros que a cercam a fim de colaborar para a elaboração de melhores propostas e formas de aplicação da inclusão dos alunos com deficiência para atender as suas necessidades.

Nas pesquisas e estudos durante o mestrado percebemos os diferentes aspectos relacionados às crianças com deficiência e a necessidade de um trabalho diferenciado na sala aula do ensino regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvendo as potencialidades destes alunos em todos os aspectos: social, emocional e intelectual.

Por meio do embasamento teórico constatamos que se faz necessário, repensar as práticas de inclusão dos alunos com deficiência e olhar este aluno de forma mais incisiva no contexto escolar, fazendo com que o trabalho seja articulado por todos os profissionais da educação. A partir do princípio de convencimento do professor como agente responsável, e convencimento do professor sobre a formação continuada para dar conta do processo ensino - aprendizagem deste aluno.

Percebemos também que na educação existem entraves que formam gargalos, levando em consideração as diferentes posições dos sujeitos envolvidos no processo, as várias práticas pedagógicas, visões desiguais, posições polêmicas e controvérsias em relação à educação inclusiva.

Espera-se como resultado desta pesquisa que a mesma possa contribuir socialmente e colabore para o resgate da cidadania do educando lageano com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou Altas Habilidades/Superdotação e para a conscientização do professor como agente transformador baseando-se *a priori* que é a partir das práticas, que se forma o sujeito produzido de diferentes formas.

Destaca-se aqui, a pretensão de com esse trabalho colaborar para um repensar da educação inclusiva, como mudanças de paradigmas sociais e um novo olhar o qual considere as dificuldades do aluno com deficiência dentro do contexto escolar e familiar. Com relação ao professor, percebe-se que o mesmo não consegue proporcionar ao aluno com deficiência a inclusão em seu sentido pleno, o mesmo encontra-se diante de uma situação-limite.

Nessa perspectiva, a pesquisa mostra que a inclusão tem se efetivado pelo convívio dos alunos com Síndrome de Down, por meio da matrícula e sua permanência na escola, sendo assim usufruindo apenas de um dos seus direitos. Essa discussão que muitos estudiosos estão fazendo é apenas um começo, não é o ideal, sabemos que há no Brasil uma política com proposta inclusiva que busca orientar o processo de inclusão, não é uma utopia e sim um sonho possível.

Dessa forma, esperamos ainda que a pesquisa possa servir como instrumento de reflexão e crítica dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino onde este estudo se realizou, bem como, a outros campos de saberes e despertar o interesse para a produção de novas pesquisas no contexto da educação inclusiva, auxiliando assim os professores envolvidos neste processo.

Finalizando esta pesquisa pensamos que ela continua em construção, pois as pessoas com deficiência fazem parte da história da humanidade que continua em constante evolução. Neste sentido deixamos aqui o desejo de ir adiante com diferentes estudos tais como artigos, publicações e, quem sabe um livro, com o intuito de pensar e repensar sobre as questões que envolvem a Educação Inclusiva no Brasil.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** Julio Groppa Aquino (Coord), São Paulo: Summus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANJOS, Hildete Pereira. MELO B. et al o. **Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos,** Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 123, abril-junho, 2013, pp. 495-507 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
<http://www.redalyc.org/pdf/873/87328002012.pdf>

ARANHA, Maria S. F.(Org) **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.**

_____**Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.: il. Color**

BATISTA, Cristina Abranches Mota **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa EglerMantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p. il.**

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais.** Coleção Saber Mais. Dinalivro. 1997.

BEYER, Hugo O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com Necessidades Educacionais Especiais** (3ª ed. atual. Ortog.) Porto Alegre: Mediação 2010 128 p.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In Política e Educação no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____**Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____**Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____**(Ministério da Saúde – Coordenação de Atenção a Grupos Especiais, 1995** (<http://www.entreamigos.com.br>) OMS p. 15.

_____**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833, Brasília, 23 dez. 1996.

_____**IBGE. Censo Demográfico 2010. Resultados do Universo.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acessado no dia 23/10/2013 às 10h30min.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS** e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs). 2ª ed. ver. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB n. 2/2005. **Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Documenta. Brasília, v. 1, n. 527, p. 265-266, set. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: **Recursos pedagógicos adaptados**, Brasília – DF, 2006.

_____. MEC/SEESP. Série: **Saberes e práticas de inclusão**. 2ª ed., Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006, 92 p.

_____. Lei 10.436 de 24/04/2002 – **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** e dá outras providências. Secretaria da Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Pessoa com surdez. MEC.2007.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008b.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de out. 2009.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial – **Marcos -político legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-** Brasília 2010.

BRUNO, Marilda M. G. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45p.il.

BUENO, José. G. S. **Educação especial brasileira. A integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUC SP (1993).

CARVALHO, M. de Fátima. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental:** inclusão escolar e constituição dos sujeitos. Horizontes, v. 24, n. 2, p.jul./dez. 2006.

CARVALHO, Rosita Edler **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 5. ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CYRENO, Lucia. **Meu rei Arthur:** a chegada de um filho com Síndrome de Down. São Paulo: Paulinas, 2007 – (Coleção fé e vida).

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1985.

DIEZ, Carmem. L. F. HORN, Geraldo. B. **Orientações para elaboração de projetos e monografias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOMINGOS, Marisa. A. **A escola como espaço de inclusão:** sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 2005. 2004. 372f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

DOMINIO PÚBLICO - Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/>> Acesso em: 31/10/2013 às 15h30min.

DUARTE, J. João Francisco. **O que é realidade.** São Paulo: Brasiliense, 2004. 10ª edição, 5ª reimpressão.

DUTRA, Claudia. P. **Inclusão** - Revista da Educação Especial - Out/2005 p. 01

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso 23/05/2014 às 19h30min.

EMÍLIO, Solange. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços amarras e nós no processo de inclusão.** São Paulo: Tese de Doutorado, 2004. 265 p.
file:///D:/User/Downloads/Tese_Solange_Aparecida_Emilio.pdf

FABRÍCIO, Nivea. M. C.; SOUZA, Vania. C. B.; ZIMMERMANN, Vera. B. **Singularidade na Inclusão: estratégias e resultados.** São José dos Campos: Pulso, 2007.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989. 168f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1989.

FERREIRA, Julio R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas Brasileiras.** In RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Norma. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação e Sociedade, São Paulo: agosto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A psicopedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 16ª edição, 1996.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 30ª ed.

GARCIA, Rosalba Maria. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira,** Florianópolis, 2004.

GEERTZ, Clifford, 1926-**A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., IS. reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas.** São Paulo, Brasil, Edições Loyola 2006.

GIL, Marta. (Coord.) **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso.** São Paulo: Ed TEC., 2005.

GIOVANONI, G. M. **Concepções de mães e professoras sobre o portador da Síndrome de Down** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Paulo, São Paulo 1994

GLAT, Rosana. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. Nº. 20, p. 26-8, 1998.

_____ & DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

_____ **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2007.

GOERGEM, Pedro Doutor pela Universidade de Munique, professor de teoria educacional e na ocasião assessor de relações internacionais da UNICAMP.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro – RJ: Livros Técnicos e Científicos. Editora S. A. 1988.

GOHN, Maria da G. **Educação não formal e o educador social.** São Paulo: Cortez, 2010.

GUNDIM, Shirley. M. **A inclusão de alunos com Síndrome de Down em escolas de Goiânia** (Dissertação) Goiânia 2007.

HAMANN, Ioni. W. **Da educação especial à pedagogia da inclusão em Santa Catarina: uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages:** Ed. do Autor, 2010. 182p.

HOFFMANN, J. **O Jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p. tab.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. Cap. 1 p. 22 - 47. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

KLEIN, R. R. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares.** In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo.** São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

LEFÈVRE F; LEFÈVRE AMC. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005a. 97p. (Série Pesquisa v. 12).

_____ **O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** 2.ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005b.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; e MARQUES, M. C. da C. **Ciência saúde coletiva**, Ago 2009, v.14, nº4, p. 1193-1204.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual / Esther Lopes.** – Londrina, 2010. 166 f. il.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & Educação / Maura Corcini Lopes, Eli Henn Fabris** – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013 (Coleção Temas & Educação).

LORENZINI, Vanir. P. Saberes e práticas docentes diante da diferença: a experiência do reconhecimento na inclusão escolar. Lages: Ed. do Autor, 2007. 100 p.

LUDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 2005.**

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva - políticas, paradigmas e práticas/** Rosângela Machado – 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, 152 p.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. **Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** FE/UNICAMP: 1998. (mimeo).

_____ **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos.** Integração. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, ano 8. Nº. 20, 1998.

_____ **Caminhos pedagógicos da inclusão:** a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. In: Recurso: Autismo e Psicose na infância. Belo Horizonte. Saúde. 2004.

_____ **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo J. **Acessibilidade:** um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação 2008.

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão:** compartilhando Saberes. 2. ed. Petrópolis. R.J. Vozes, 2006.

MATURANA, Humberto. R. & VARELA, F.J – **A Árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana São Paulo, Pala Athenas, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, C. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MENDES, Enicéia. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MICHAELIS, dicionário pratico da língua portuguesa, 2ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. (Trad. W. B. Ferreira). Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Daniel. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NUNES, Claudia. M. C. **A Máscara da Inclusão: Um Estudo Sobre a Progressão Parcial como Política de Inclusão Escolar Ijuí (RS)**, 2008 105 p. (Tese de mestrado).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS: São Paulo: BIREME / OPAS / OMS, Julho de 2008. 150 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. ONU, 09/07/2008. Decreto Legislativo n 186/2008. SITE: Disponível em: www.bengalalegal.com. Acesso em: 06/10/2013.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PATTO, Maria. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, Queiroz. 1990.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes; Coleção Educação Inclusiva, Petrópolis, RJ, 2012. 190 p.

PINTO, Celi. R.J. **Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos**. In: Educação e Realidade, Porto alegre, v. 24, n. 2, jul/dez, 1999.

PLETSCH, Marcia. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas / Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009. 254 f.**

POLIA, Andreza. A. **O olhar dos pais de crianças que utilizam cadeira de rodas, educação inclusiva, educação especial ou exclusão?** / Andreza Aparecida Polia, 2008. 188f. f.il, qds. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 2007. 306p.

RODRIGUES, T. D.A **Etnomatemática no contexto do ensino inclusivo**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti**. São José: FCEE, 2006, 52 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1997) **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos CEDEC, nº 39, p. 122.

SANTOS, Monica. P. PAULINO, Marcos. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. 168p.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHNEIDER, Dorith. **Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio**. In VELHO, (1977).

SCIELO –<http://www.scielo.br/> Acesso 15/09/2013 às 10h30min

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2.ed. São Paulo, Memnon. Mackenzie, 2003. 324p.

SILVA, Otto. Marques da. **Época ignorada: a pessoa deficiente na História do Mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1986.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre, Mediação, 1997.

SOFTWARE QUALIQUANTISOFT. Disponível em: www.spi-net.com.br. Acesso em: out. 2014.

SPROVIERI, Maria. H. ASSUMPÇÃO, Francisco. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.

STRAY-GUNDERSEN, Karen (org.). **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Trad. Maria Regina Lucena Borges-Osório. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**, São Paulo, 1968, Companhia Editora Nacional.

TUNES, Elizabeth. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...O Programa da Lurdinha** / Elizabeth Tunes, L. Danezy Piantino – 2. Ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados 2003 (Coleção educação contemporânea).

UNESCO **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UFSC - Disponível em <<http://www.portalbu.ufsc.br/>> Acesso em 11/10/13 às 16h25min.

UNICAMP –Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> Acesso em: 01/10/13 16h25min.

UNIPLAC - Disponível em <http://www.uniplac.net/biblioteca.br/> Acesso em: 09/09/2013 20h00min.

USP - Disponível em <<http://www.teses.usp.br/>> Acesso em: 15/10/13 às 21h37min.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças de com Síndrome de Down**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

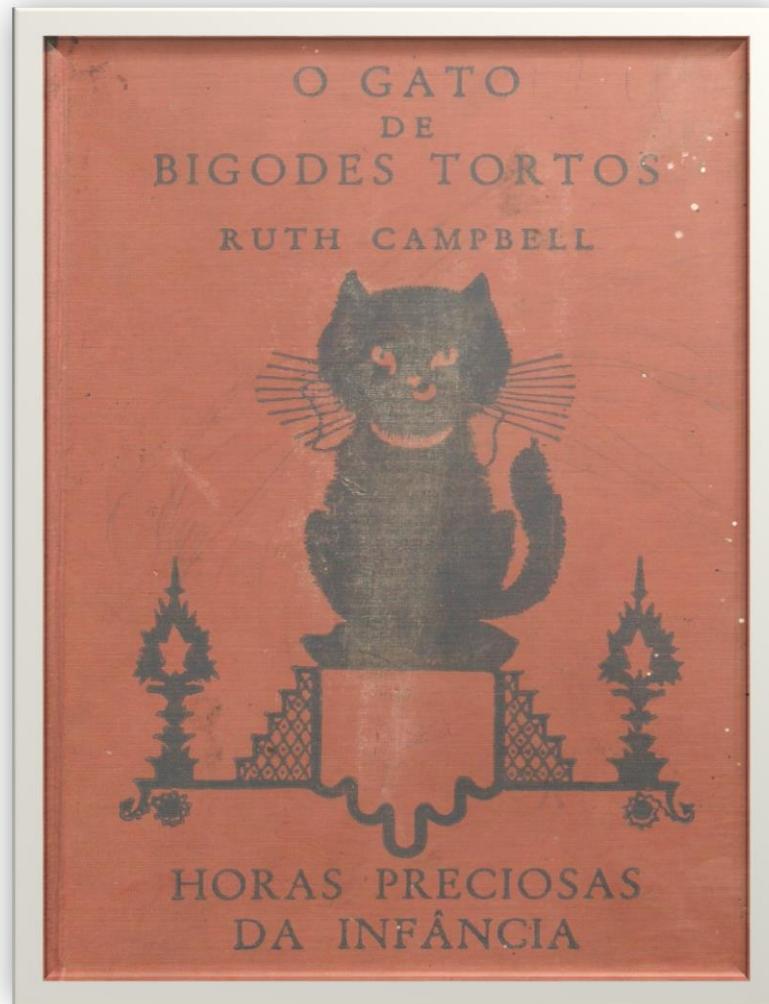
VEIGA NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down**. 4. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

ANEXOS

ANEXO -01



Livro "O Gato de Bigodes Tortos" de Ruth Campbell

ANEXO - 02

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO *SENSU* – MESTRADO
 ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Professora você está sendo convidada a participar da pesquisa sobre “Políticas e Práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental” que tem por objetivo geral analisar políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua participação é de suma importância para os resultados desta pesquisa.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE ALUNOS COM
 SÍNDROME DE DOWN**

Bloco 1 – PERFIL

1. Nome:
2. Data e local de nascimento:
3. Gênero: F.(.....) M.(....) Idade:.....
4. Formação Acadêmica:Qual o ano de Conclusão:
 Instituição:.....
5. Possui Especialização? Sim (.....) Não (.....) Qual:.....
6. Nome do aluno com Síndrome de Down:.....
7. Idade:Série:.....
8. Comente o que você conhece sobre Educação Especial.
9. Fale sobre o que você conhece sobre a Síndrome de Down.

Bloco 2 – INCLUSÃO:

A inclusão é um assunto amplamente discutido, pois, não é somente a permanência deste aluno, mas sim, a sua inclusão em todos os aspectos, uma responsabilidade social da escola como um todo, por meio de suas práticas pedagógicas.

- 1) Como se dá a participação do aluno com Síndrome de Down nas atividades da sala/escola?
 De quais atividades ele participa?

2) Como você escolhe as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula para os alunos com Síndrome de Down?

Bloco 3 – PRÁTICAS

Políticas e práticas sobre inclusão é um tema que vêm sendo discutido ao longo dos anos nos diferentes segmentos educacionais, estas são cada vez mais aceitas e praticadas. A efetivação da educação inclusiva é uma realidade, complexa e abrangente, principalmente quando se trata de alunos com Síndrome de Down.

1) Na sua prática pedagógica como você avalia o aprendizado dos alunos com Síndromes de Down? Justifique.

2) Relate como é seu contato com os pais de alunos com Síndrome de Down?

ANEXO - 03

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO
 ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Mãe você está sendo convidada a participar da pesquisa sobre “Políticas e Práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental” que tem por objetivo geral analisar políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua participação é de suma importância para os resultados desta pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS MÃES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Bloco 1 - PERFIL

1. Nome:
2. Data e local de nascimento:
3. Gênero: F.(.....) M.(....) Idade:.....
4. Escolaridade
5. Profissão:
6. Nome do Filho com Síndrome de Down:
7. Idade:Série:.....
8. Tempo da criança: na escola comum
9. Passagem pela escola especial:

Bloco 2 – INCLUSÃO:

A inclusão é um assunto amplamente discutido, pois, não é somente a permanência deste aluno, mas sim, a sua inclusão em todos os aspectos, uma responsabilidade social da escola como um todo, por meio de suas práticas pedagógicas.

- 1) O que espera da escola em relação ao seu filho com Síndrome de Down?

- 2) Seu filho com Síndrome de Down participa de atividades da escola? Em quais?

Bloco 3- PRÁTICAS

Políticas e práticas sobre inclusão é um tema que vêm sendo discutido ao longo dos anos nos diferentes segmentos educacionais, estas são cada vez mais aceitas e praticadas. A efetivação da educação inclusiva é uma realidade, complexa e abrangente, principalmente quando se trata de alunos com Síndrome de Down.

1) Como você avalia o aprendizado de seu filho com Síndrome de Down em relação às atividades realizadas pelos professores? Justifique.

2) Fale como é seu contato com a escola? E com as professoras do seu filho com Síndrome de Dow

ANEXO - 04**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, residente e domiciliado a Rua:, nº Bairro:portador da Carteira de Identidade, RG nº, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa “Políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental.” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

- O estudo se refere a: objetivo geral: analisar políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental no sistema de ensino municipal de Lages. Objetivos específicos: a) identificar o cenário da inclusão do aluno com deficiência na história da humanidade; verificar o processo de inclusão e/ou exclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto lageano; evidenciar as políticas de inclusão destes alunos nas escolas municipais de Lages; refletir sobre as atribuições da escola enquanto instituição de ensino.

- A pesquisa é importante de ser realizada com o intuito de oportunizar aos alunos das escolas municipais uma visão diferenciada, somos iguais nas especificações humanas, mas diferentes em nossas peculiaridades. Colaborando para uma educação mais humanitária e consciente em relação às pessoas com deficiência. Buscando meios de tornar o ambiente escolar livre de preconceitos.

- Participarão da pesquisa: 8 professores (o professor regente e o segundo professor) que têm alunos com Síndrome de Down em suas salas de aula, e 5 mães de alunos com Síndrome de Down.

- Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será de abordagem qualitativa, bibliográfica, e entrevista semiestruturada. As entrevistas serão por amostragem, em 4 escolas municipais de Lages.

- Os sujeitos da pesquisa participarão de entrevista, realizada com agendamento prévio, os discursos serão gravados em um mini gravador e transcritos posteriormente, ficando acordado com os entrevistados que as mesmas não serão revisadas. Os mesmos estarão expostos a risco de constrangimento, os docentes divulgando sua prática pedagógica em relação ao aluno com deficiência, e para as mães a entrevista envolve o contexto familiar, e seu relacionamento com a escola. Para minimizar os riscos quanto a exposição dos mesmos, os sujeitos serão informados que sua identificação será mantida em sigilo e utilizados somente trechos das falas, usando siglas correspondentes a cada entrevistado com letras e números PR1, PR2, PR3, PR4 para os professores regentes, SP1, SP2, SP3, SP4 para os Segundos Professores e MA1, MA2, MA3, MA4 para as Mães dos Alunos com Síndrome de Down, contarei com a assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

- A pesquisa é importante de ser realizada ao buscar um novo olhar sobre a educação inclusiva possibilitando à escola e a sociedade realizarem ações práticas e significativas, despertando o interesse e oportunizando as pessoas a refletirem e conviverem com as diferenças.

- Além do método utilizado é possível utiliza a Abordagem qualitativa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada. Será adotado o *Software Qualiquantisoft* elaborado com base no discurso do sujeito coletivo DSC baseando se em LEFRÈVE. Fernando, LEFRÈVE. Ana Maria C.(2003)

- Se houver algum problema ou necessidade, posso buscar assistência na

- Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a mestrandia Elza Maria Netto Bernardi, responsável pela pesquisa

- Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

- As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados

• Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa constarão na dissertação que estará à disposição na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de 2014

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Elza Maria Netto Bernardi

Endereço para contato:

Telefone para contato:

E-mail: CEP – UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG - Telefone para contato: (49) 3251-1078